

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EDUARDO MARON NETO

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE  
GRADUAÇÃO EM MÚSICA E O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR  
DE INSTRUMENTO DA EMBAP: MOVIMENTOS DE AUTONOMIA E ADAPTAÇÃO

CURITIBA  
2012

EDUARDO MARON NETO

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE  
GRADUAÇÃO EM MÚSICA E O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR  
DE INSTRUMENTO DA EMBAP: MOVIMENTOS DE AUTONOMIA E ADAPTAÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Educação, na  
área de Educação e Trabalho, Linha de Pesquisa:  
Trabalho, Tecnologias e Educação do Programa  
de Pós-Graduação em Educação, Universidade  
Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Regina Landini

CURITIBA  
2012

Catálogo na publicação  
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Maron Neto, Eduardo

As diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em música e o projeto pedagógico do curso superior de instrumento da EMBAP: movimentos de autonomia e adaptação / Eduardo Maron Neto. – Curitiba, 2012.

129 f.

Orientadora: Profª. Drª. Sonia Regina Landini  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

1. Música – Estudo e ensino – Currículo – Curitiba (PR).  
2. EMBAP – Música – Currículo. 3. Músicos – Ensino profissional.  
I. Título.

CDD 780.7



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Dissertação de **EDUARDO MARON NETO** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR<sup>a</sup> SONIA REGINA LANDINI, DR<sup>a</sup> MARIA JOSÉ SUBTIL, DR<sup>a</sup> ROSE MERI TROJAN e DR<sup>a</sup> ASTRID BAECKER ÁVILA, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA E O CURSO SUPERIOR DE INSTRUMENTO DA EMBAP: MOVIMENTOS DE AUTONOMIA E ADAPTAÇÃO”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> SONIA REGINA LANDINI		aprovado
DR <sup>a</sup> MARIA JOSÉ SUBTIL		aprovado
DR <sup>a</sup> ROSE MERI TROJAN		aprovado
DR <sup>a</sup> ASTRID BAECKER ÁVILA		aprovado

Curitiba, 27 de setembro de 2012.

**Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
2012/09/27

## **DEDICATÓRIA**

**Dedico esse trabalho aos músicos que  
fazem da música seu meio de vida,  
criam arte e a propagam,  
e promovem a humanização,  
mesmo num mundo imerso  
na cotidianidade fragmentada.**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar à professora doutora Sonia Regina Landini, por todos os ensinamentos, pelo acompanhamento, pelas valiosas orientações, pela confiança no meu trabalho, pela dedicação e pelo apoio constante e vigilante em todas as fases da construção desta pesquisa, por me apresentar o mundo segundo a visão ontológica de Lukács, e me incentivar a nele adentrar.

Agradeço às professoras componentes da banca de qualificação e de defesa, professoras doutoras Astrid Becker Àvila e Rose Meri Trojan, pelas orientações e direcionamentos propostos que tanto contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Especial agradecimento faço à professora doutora Maria José Subtil, componente da banca de defesa, pela disposição em aceitar o convite para participar desta banca.

Agradeço também à professora doutora Monica Ribeiro da Silva pelos ensinamentos, por ter criado em mim a vontade de tentar e conseguir ser admitido num curso de mestrado em Educação, pela discussão da ideia inicial que se tornou o tema de pesquisa desta dissertação, pela seriedade profissional que sempre se destacou em suas aulas, e pela grande afinidade que desenvolvemos.

Aos demais professores agradeço em especial por proporcionarem o acesso a conhecimentos que antes eu sequer sonhava em alcançar.

Aos funcionários técnicos-administrativos agradeço pelo atendimento sempre prestativo e zeloso.

Aos colegas de curso agradeço pela troca de conhecimentos, pelos vínculos de amizade e coleguismo que desenvolvemos, nesse constante privilégio de aprendermos em conjunto.

Agradeço em especial à minha esposa, Danieli Gertrudes Candido Maron, pelo carinho, amor e paciência, que foi constante em todo o processo, por sempre me apoiar incondicionalmente, sofrendo comigo todos os percalços e comigo comemorando todas as vitórias.

Agradeço também, e em especial à minha mãe, professora doutoranda Neura Maria Weber Maron, por não ter me deixado desistir nos momentos de crise, e ter me incentivado, desde as primeiras letras, a me dedicar nos estudos, sendo vigilante e me disciplinando em todas as fases de minha vida acadêmica, inclusive neste mestrado e que continuará com esta postura, espero, nos próximos passos que estão por vir.

Agradeço ao meu pai, senhor Alfredo Maron, pelo incentivo, pelos ensinamentos e pelos conselhos, sempre sábios e prudentes.

Agradeço, também, à minha irmã, Manuela Weber Maron, pela especial ajuda no momento de tradução do resumo desta dissertação.

Especial agradecimento faço aos meus colegas de Caixa Econômica Federal, principalmente à Margarete Aparecida Lucas, por ter permitido meu comparecimento às aulas. Agradeço também aos colegas de trabalho, Ernesto, Sandro e Clodoaldo, que assim como a Margarete, me salvaguardaram nos momentos de necessidade, muitas vezes se sobrecarregando por minha causa.

Agradeço à direção da EMBAP por ter permitido meu acesso ao Projeto Pedagógico do Curso Superior de Instrumento.

Especial agradecimento ao professor mestre Carlos Alberto Assis, meu professor de piano e de outras disciplinas na EMBAP por mais de seis anos, responsável por me apresentar a música como arte e pela visão humanizante e emancipatória que abracei para a realização deste trabalho.



## RESUMO

Esta dissertação apresenta uma análise do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Instrumento da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Brasil), para identificar elementos de autonomia e de adaptação em face das Diretrizes Curriculares Nacionais. Teve como objetivos analisar o processo de formação do músico nesse contexto, investigar se essa formação se aproxima de uma perspectiva ontológica e criadora, ou se restringe a uma formação pragmática e mercantil; investigar a potencialidade da música como campo criador por excelência, a partir do qual não se pode restringir a formação do músico a razões de mercado. A metodologia adotada foi a análise documental sob a luz de Lukács, sua ontologia e estética. A hipótese norteadora da pesquisa afirma que o Projeto Pedagógico do Curso Superior de Instrumento da Escola de Música e Belas Artes do Paraná resiste às proposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música, possibilitando ao egresso uma formação mais voltada à emancipação e à formação humanas, do que à adaptação às necessidades do meio e do mercado, devido à arte musical ser entendida pela instituição como atividade criadora, humanizadora e fomentadora de potencialidades humanas. Para responder as questões norteadoras da investigação, atingir os objetivos e confirmar ou não a hipótese levantada fez-se, primeiramente, uma crítica à teoria do capital humano e às teorias das competências, para em seguida realizar um estudo a respeito da arte e da música, com base no materialismo histórico, particularmente em Lukács, e finalmente analisar os documentos objetos de análise desta dissertação. A análise demonstrou, documentalmente, que a instituição busca reafirmar sua autonomia em relação ao normativo oficial, não apenas enquanto instituição de ensino, mas também enquanto espaço cultural gerador de possibilidades de formação em arte, amparada pela autonomia proporcionada pela arte e pela geração e transmissão de conhecimentos em arte e música. No entanto, também apresenta traços de adequação ao proposto pelas DCN, particularmente indicando traços epistemológicos próprios ao pragmatismo, revelando o movimento contraditório entre adaptação e autonomia.

**Palavras chave:** Teoria das competências. Formação do músico. Autonomia e adaptação.



## ABSTRACT

This dissertation presents the analysis of the Pedagogical Project of Musical Instrument Graduation Courses from the School of Music and Fine Arts of Paraná (Brazil), having as basis the National Curriculum Guidelines, identifying autonomy and adaptation elements in light of those. It had as goals to analyze the musician's formation process in this context, investigating if this formation approaches itself to an ontological perspective, creative, or if it restrains itself to a pragmatic and market formation. Still, to investigate music's potential as creative field by excellence, from which the musician formation can not be restrained due market reasons. The adopted methodology was the documental analysis under light of Lukács, his ontology and of aesthetics. The research's guiding hypothesis affirms that the Pedagogical Project of Musical Instrument Graduation Courses from the School of Music and Fine Arts of Paraná resists to the propositions contained in the National Curriculum Guidelines to the Music graduation Courses, enabling to the graduated a formation geared more to emancipation and human formation, than to an adaptation to the surrounding and market needs, due musical art been understood by the institution as a creator, humanizing and fomenter of human potentialities activity. To answer the investigation's guiding questions, to achieve the goals and to confirm or not the raised hypothesis, at first it was made a critic analysis to the theory of human capital and to the theory of competences, in order to, after, do a study about art and music, based on the historic materialism, particularly on Lukács, and finally to analyze the documents, objects of analysis of this dissertation. The analysis showed, documentally, that the institution pursues to reaffirm its autonomy from the official regulation, not only as an educational institution, but also as a cultural space creator of possibilities of formation in art, supported by the autonomy provided by art and by generation and transmission of knowledge in art and music. However, it also shows adequacy traces to the proposed by the National Curriculum Guidelines, particularly indicating epistemological traces inherent to pragmatism, revealing the contradictory movement between adaptation and autonomy.

**Key Words:** Theory of competences. Musician formation. Autonomy and adaptation.

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Círculo de Estudos Bandeirantes

CES – Câmara de Ensino Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPFC – Centro Paranaense Feminino de Cultura

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EMBAP – Escola de Música e Belas-Artes do Paraná

IES – Instituições de Ensino Superior

IHGEP – Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico do Paraná

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PP – Projeto Pedagógico

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SAAA – Sociedade de Amigos de Alfredo Andersen

SCABI – Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê

UFPR – Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS: ARCABOUÇO TEÓRICO.....</b>	<b>20</b>
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E ORIGEM DOS TERMOS CAPITAL HUMANO E COMPETÊNCIAS.....	20
2.2 AS RELAÇÕES DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO COM AS NECESSIDADES DO SISTEMA CAPITALISTA.....	25
2.3 AS RELAÇÕES DA LÓGICA COMPETÊNCIA COM AS NECESSIDADES DO SISTEMA CAPITALISTA.....	30
2.4 A RELAÇÃO DA LÓGICA COMPETÊNCIA COM O CONCEITO DE QUALIFICAÇÃO.....	39
2.5 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: UMA ANÁLISE SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A LÓGICA COMPETÊNCIA E A EDUCAÇÃO.....	43
2.6 CURRÍCULO E COMPETÊNCIAS.....	47
<b>3 FORMAÇÃO, ARTE E EMANCIPAÇÃO: A FORMAÇÃO DO MÚSICO PARA ALÉM DO MERCADO.....</b>	<b>57</b>
3.1 PARA UMA DEFINIÇÃO DE ARTE.....	57
3.2 CONTEXTUALIZANDO ARTE MÚSICA E ESTÉTICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	65
3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A MÚSICA .....	68
3.3.1 Considerações sobre o trabalho do músico instrumentista.....	71
3.3.2 O papel emancipador e formador da arte e da música.....	73
<b>4 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA E O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO</b>	

<b>SUPERIOR DE INSTRUMENTO DA ESCOLA DE MÚSICA E BELAS-ARTES DO PARANÁ: AUTONOMIA OU ADAPTAÇÃO?</b> .....	76
4.1 O PARECER CNE/CES Nº 67 DE 11 DE MARÇO DE 2003.....	77
4.2 O PARECER CNE/CES Nº 195 DE 05 DE AGOSTO DE 2003 E A RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 2/2004 DE 12 DE MARÇO DE 2004.....	83
4.3 BREVE HISTÓRICO DA ORIGEM DA EMBAP.....	95
4.4 ANÁLISE DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA EMBAP.....	97
4.5 JUSTIFICATIVA E CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO.....	101
4.6 O PERFIL DO PROFISSIONAL, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES.....	105
4.7 AS EMENTAS DAS DISCIPLINAS NO CURRÍCULO DO CURSO SUPERIOR DE INSTRUMENTO DA EMBAP.....	109
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	116
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação traz como tema de investigação a análise do Projeto Pedagógico (PP) do Curso Superior de Instrumento da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) tendo como contraponto as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação em Música, buscando-se analisar os possíveis indicativos de autonomia e/ou de adaptação do referido projeto em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música contidas no Parecer CNE/CES nº 67/2003, no Parecer CNE/CES nº 195/2003 e na Resolução CNE/CES nº 2/2004 (BRASIL, 2004) têm nas competências grande parte da base para seus artigos, indicando, o perfil desejado para o egresso do curso, os quais apontam na direção de um profissional adaptado ao mercado de trabalho.

No tocante à questão da formação por competências há vasta bibliografia, tanto do ponto de vista crítico, quanto do adaptativo. Em Ferretti (2004), pode-se verificar, além da discussão a respeito das concepções essencialista e relativista de qualificação profissional, a atenção dispensada para a questão do modelo de competências, que tem sido erroneamente confundido com o conceito de qualificação profissional. O modelo de competências refere-se não somente ao conhecimento técnico, ao saber fazer, mas principalmente à capacidade de mobilizar diferentes conhecimentos, não necessariamente técnicos, para a resolução de problemas relacionados à produção. Relaciona-se, portanto, ao saber tácito necessário ao trabalho cotidiano, que passa a ser requisitado ao trabalhador.

Nesse sentido haveria de antemão, neste ponto, uma tendência à minorização da formação musical. Contrariamente ao que autores como Schön (1997, apud DUARTE, 2003, p. 619) entendem a respeito da formação musical, como necessariamente restrita ao desenvolvimento de um conhecimento prático da execução instrumental, tal qual um treinamento físico e motor, defendemos que a formação musical precisa ser ampla, crítica e emancipadora. A formação do músico não se dá numa situação de ensino artificialmente criada para tal, visto que o músico está com seu instrumento de trabalho permanentemente consigo. Portanto, aprendizagem da música não se dá na base da simulação de situações concretas

como na aprendizagem de outras profissões. Estudar música é fazer música. Trabalho e estudo em música estão ligados indissociavelmente. O domínio do conhecimento da área de música, o desenvolvimento de capacidades, técnicas de execução e demais habilidades se dá na perspectiva prático<sup>1</sup>, teoria e prática conjugadas no estudo do instrumento, o que não significa a padronização e tecnicização da formação do músico, limitada a um simples aprender fazendo ou a uma mera reflexão na ação, como a pedagogia das competências tende a enfatizar.

A arte<sup>2</sup> é reflexo antropomorfizador da realidade. Cabe à arte, nesse sentido, apresentar a aparência como aparência, dissimulação da essência (FREDERICO, 2000). O fazer artístico significa partir da cotidianidade da vida humana e a ela retornar, promovendo uma elevação da consciência do homem. Desse modo, a arte educa, pois revela o cotidiano fragmentado no qual o homem vive na sociedade capitalista. Ao mesmo tempo, a arte, quando transformada em mercadoria, perde sua autonomia e passa a obedecer às mesmas regras que a indústria do consumo, característica do sistema produtivo capitalista em sua fase de acumulação flexível<sup>3</sup> aplica a todas as demais mercadorias. A formação do músico está submetida a essa contradição.

O presente estudo insere-se na área temática Educação e Trabalho, na Linha de Pesquisa Trabalho, Tecnologias e Educação, e busca compreender a

---

<sup>1</sup> De acordo com Bottomore (2001, p. 292), “A expressão práxis refere-se, em geral, à ação, à atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo”. Apesar da definição de práxis ser complexa ou, segundo o autor acima citado, quase impossível, o entendimento que aqui dispomos do termo possui relação com a discussão desenvolvida por esse autor mais adiante, quando trata das controvérsias tecidas em torno da definição de práxis: “Em resposta a essas críticas (tecidas pelos partidários da impossibilidade de definição do termo contra os teóricos que defendem sua definição científica), porém, pretendeu-se que a noção de atividade criativa livre não é ‘descritiva’ ou ‘normativa’, mas expressa potencialidades humanas essenciais, alguma coisa diferente tanto do que é como do que apenas *devia* ser” (BOTTOMORE, 2001, p. 295). Nesse sentido, nosso entendimento de práxis vai ao encontro da noção de atividade humana criativa livre, categoria na qual a arte se encontra, sendo, deste modo, expressão de potencialidades humanas essenciais, não só do ponto de vista artístico, mas também do ponto de vistas da humanização e da emancipação humana

<sup>2</sup> O conceito de arte com o qual trabalhamos nesta dissertação está baseado no entendimento que György Lukács possui de arte e estética, aprofundado em um de seus livros fundamentais “Introdução a uma estética marxista”, o qual constitui em base teórica desta pesquisa. A definição de arte que entendemos mais adequada ao intuito deste trabalho está presente como parte componente do segundo capítulo, figurando em seu primeiro item, intitulado “Para uma definição de arte”.

<sup>3</sup> Segundo Harvey (2001, p. 140), a acumulação flexível “se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. [...] A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas”. Nesta atual fase, o capitalismo renova e reaplica suas necessidades essenciais de expansão e de renovação na destruição.

relação entre sociedade, cultura, trabalho e processos formativos do músico instrumentista.

A partir do tema, buscaremos responder três questionamentos nesse texto:

- a) Se e como são incorporadas as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Música, pela EMBAP em seu Projeto Pedagógico?
- b) Em que medida podemos evidenciar que essas proposições são determinantes na formação do músico, conferindo a ela um caráter pragmático e mercantil, e, com isso, distanciando essa formação de sua dimensão emancipadora? Dito de outro modo, há um processo de incorporação e adaptação das premissas postas nas Diretrizes Curriculares Nacionais no Projeto Pedagógico do curso?
- c) Como a música, considerando suas especificidades, pode minimizar a importância desses referenciais de maneira a impedir que a formação se fragilize e se torne restrita a um caráter pragmático e utilitarista, indicando algum indício de autonomia frente às Diretrizes Curriculares Nacionais?

A pedagogia das competências é a categoria que fomenta a discussão para a compreensão da categoria trabalho que se pretende empreender, tendo em vista ser esta a base epistemológica para a atual formação dos trabalhadores em geral, bem como a do músico. Para tanto, buscou-se analisar o que há de mais recente sobre competências na produção de autores que tratam da relação entre educação e trabalho.

O trabalho de levantamento da produção na área, em específico, foi realizado por meio de pesquisas em bancos de teses, dissertações e artigos, principalmente o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e o banco de artigos Scielo<sup>4</sup>. Dentre os muitos trabalhos encontrados, deu-se preferência aos de autores que já possuem estudos aprofundados na área de trabalho e educação, em especial no que concerne à sua relação com a pedagogia das competências. Do mesmo modo, houve especial preocupação em se encontrar artigos, teses e dissertações que tratassem da pedagogia das competências em sua relação com a formação do músico profissional. Nesta área, há pouca produção, embora seja um tema que toca

---

<sup>4</sup> Scientific Electronic Library Online



em questões importantes, não apenas à relação trabalho e educação, mas também às relações trabalho e música, e educação e música.

As contribuições que os artigos encontrados trazem à pesquisa possibilitam adentrar ao âmbito do estudo da pedagogia das competências, pois ressaltam suas principais características, e a concepção atual sobre a relação formação e mundo do trabalho. Esse levantamento deixou clara a necessidade de se aprofundar o estudo da pedagogia das competências por parte desta pesquisa. O estudo a respeito da teoria do capital humano, que embasa a noção de competências, bem como dos principais teóricos da pedagogia das competências se tornaram, portanto, imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse levantamento bibliográfico foi verificada a posição de cada pesquisador em relação ao tema da pedagogia das competências e os argumentos que levantaram para criticar ou adaptar-se ao arcabouço ideológico presente na teoria das competências.

A pesquisadora da área de ensino de música Liane Hentschke (2003), trata da questão da pedagogia por competências de maneira adaptativa. Ao analisar as mudanças que seriam então necessárias nos cursos de graduação em Música, alterando a concepção de currículo por conteúdos para currículo por competências, a autora defende a adoção de uma proposta curricular diferente para cursos de licenciatura e de bacharelado. Defende a participação dos alunos nesse processo, já que muitos trabalham na área e conhecem sua cotidianidade. A autora também mostra que a maioria dos professores dos cursos superiores em Música não possuem formação docente, dando a entender, nas entrelinhas, que deveria haver algum tipo de ensino de disciplinas de licenciatura nos cursos de bacharelado. Hentschke (2003) defende o ponto de vista de que o currículo do curso superior deve estar voltado ao atendimento das exigências do mercado de trabalho. A partir desta visão, é possível perceber que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Música possuem base na teoria do capital humano e no modelo das competências, o que implicaria em adequação das Diretrizes Curriculares Nacionais às necessidades do mercado de trabalho.

Shiroma e Campos (1997) levantam questões a partir das análises sobre qualificação e reestruturação produtiva nas pesquisas educacionais, especialmente no tocante à pedagogia por competências. Segundo as autoras, o conceito de competências tem origem empresarial, vinculado ao conceito de formação de capital humano. As autoras ressaltam o caráter subjetivista do modelo, sua preocupação

em criar uma mentalidade no trabalhador que aceite mudanças mais facilmente, individualizando-o na relação capital-trabalho, enfraquecendo o papel do sindicato. As competências, relacionadas ao saber-ser, estariam em permanente mudança, e poderiam ser mensuradas e avaliadas constantemente, pois estariam vinculadas à obtenção direta de resultados. Ao mesmo tempo, as competências não são transmissíveis, dependendo da capacidade individual do trabalhador de resolver problemas postos no cotidiano do trabalho, sendo, portanto, síntese de elementos individuais e sociais.

Preocupado com a relação trabalho e música, Souza (2008), ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, identifica a noção de competências com a lógica de formação ligada aos interesses mercadológicos do mundo produtivo. A capacidade do indivíduo de se adaptar a situações diferentes e complicadas e de resolver problemas do cotidiano profissional estariam de acordo com os interesses do capital. Ele considera que a organização do currículo por competências choca-se com a perspectiva de formação humana, em seu sentido ontológico.

Para Trojan (2005), o saber-ser constitui-se no principal item a ser valorizado pelo modelo de competências e revela sua relação direta com a reestruturação produtiva do capital. A autora aprofunda a análise de todas as demais características relacionadas ao modelo de competências, quais sejam a subjetividade, o individualismo e os aspectos atitudinais de viés comportamental.

A importância e relevância desse estudo para o campo educacional repousa na necessidade de se pesquisar a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre os Cursos de Graduação em Música e sua incorporação pelas instituições de ensino superior. Embora a pesquisa tenha avançado no que se refere à legislação e a documentação oficial que norteiam a educação no Brasil em várias áreas, especificamente na área de música, os estudos ainda são frágeis e insuficientes para uma melhor compreensão da realidade da área.

Nesse sentido, essa pesquisa tem como objetivos:

- a) Analisar o processo de formação do músico considerando as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Música e o Projeto Pedagógico da EMBAP para o curso superior de Instrumento;

- b) Investigar se essa formação se distancia de uma perspectiva ontológica, criadora, restringindo-se a um sentido pragmático e mercantil;
- c) Investigar a potencialidade da música como campo criador por excelência a partir do qual não se pode restringir a formação do músico a razões de mercado.

Nossa hipótese a de que o Projeto Pedagógico do curso superior de Instrumento da EMBAP resiste às proposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música, possibilitando ao egresso uma formação voltada mais à emancipação e à formação humanas do que à adaptação às necessidades do meio e do mercado, devido à arte musical ser entendida pela instituição como atividade criadora, humanizadora e fomentadora de potencialidades humanas.

Tomamos como método de análise o materialismo histórico-dialético, que considera a materialidade e a historicidade como procedimento necessário para a compreensão da realidade, bem como a utilização de suas categorias de análise, tais como a contradição, a relação essência-aparência, parte-totalidade e singularidade-particularidade-universalidade.

Como procedimento metodológico, a pesquisa será documental e bibliográfica. Documental, no tocante à análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música e do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Instrumento da EMBAP. Essa análise documental partirá do arcabouço teórico no qual se assentará a pesquisa, o que será obtido com a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica se dará em duas vertentes. A primeira tratará do estudo de textos que versam sobre a teoria do capital humano e a pedagogia das competências. A segunda estará baseada nos estudos de Lukács a respeito das concepções ontológicas de trabalho, ciência, arte e estética, com particular atenção ao estudo da estética e do papel formador e emancipador da arte. Além das contribuições de Lukács (1964; 1970; 1974), a pesquisa bibliográfica fará uso das contribuições de seus comentadores e de outros teóricos que tratam da arte e da música, entre os quais Benjamin (1975).

Desta forma, esta dissertação se estrutura em três capítulos, sendo o primeiro destinado ao entendimento da teoria do capital humano e das teorias das competências, o segundo voltado ao estudo da estética, da arte e da música em específico, o terceiro composto pela análise das Diretrizes Curriculares Nacionais

para os Cursos de Graduação em Música e do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Instrumento da EMBAP.

O primeiro capítulo desta dissertação tratará do arcabouço teórico construído em torno da crítica à teoria do capital humano e às teorias das competências, analisando como a segunda se originou da primeira como maneira de adaptação ideológica e lingüística em face das mudanças ocorridas no sistema produtivo capitalista a partir da segunda metade do século XX. A atenção estará centrada no entendimento da função que é exercida pela pedagogia das competências na legislação educacional, na maneira como esta pedagogia é absorvida pela legislação, procurando entender o modo pelo qual a ideologia da pedagogia por competências influencia a normatização e a regulamentação da educação na área de arte, em especial os cursos superiores de música.

O segundo capítulo abordará a arte e seu papel formador e emancipador, buscando, por meio do estudo das concepções lukacsianas de trabalho, ciência e arte e pelo entendimento da categoria autonomia da arte, compreender o potencial humanizante da arte bem como a desumanização promovida pelo processo de reificação e mercantilização da arte no sistema produtivo capitalista.

O terceiro capítulo estará destinado à realização de análise crítica, baseada nos capítulos precedentes, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música, procurando identificar os pontos, presentes que condizem com a lógica da pedagogia das competências; e do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Instrumento da EMBAP, procurando identificar até que ponto o documento tecido pela instituição de ensino absorve ou resiste às diretrizes e orientações contidas na legislação analisada no capítulo anterior. Este capítulo estará destinado a responder as questões norteadoras da presente dissertação, confirmando ou refutando a hipótese fundamental deste trabalho.

## 2 NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS: ARCABOUÇO TEÓRICO

Faz-se necessário, neste primeiro capítulo, abordar prioritariamente o arcabouço teórico tecido em torno da questão da pedagogia das competências. Nesta análise, será possível perceber as nuances que envolvem a lógica competência e suas relações com o desenvolvimento do sistema produtivo capitalista, bem como os interesses a ela relacionados.

Num primeiro momento, será dada atenção ao histórico e à origem do termo “competências” e sua relação com a teoria do capital humano, buscando compreender quando e a partir do que esse fenômeno surgiu. Em seguida, serão tratadas as relações da lógica da competência com as necessidades do sistema capitalista no tocante às mudanças no mundo do trabalho e às novas formas de considerar o perfil do trabalhador, o como ele deve agir e se comportar diante de tais transformações, procurando entender como a ideologia que envolve essa lógica é imposta a esse trabalhador por meio de sua formação.

A partir deste ponto, serão analisados os conceitos de competência e de capital humano segundo diferentes estudiosos, o que possibilitará o entendimento da relação desses conceitos com a educação, com a ideia que se faz de educação e com o que se espera da educação. Buscar-se-á, em seguida, diferenciar o conceito de competências do de qualificação, analisando as relações entre eles e as discussões que a eles se colocam. Finalmente, será feita uma análise sobre a relação entre competências e currículo, procurando compreender como se estrutura um currículo ou diretriz curricular pautada na noção de competências.

### 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E ORIGEM DOS TERMOS CAPITAL HUMANO E COMPETÊNCIAS

A teoria do capital humano surge num momento de corrida armamentista, nos Estados Unidos, no período da Guerra Fria, durante a década de 1950. Junto a esta, outras teorias desenvolvimentistas foram sendo construídas, principalmente no campo da administração, nas áreas de recursos humanos e processo e organização

do trabalho. A recuperação da economia mundial se apresentava como extremamente necessária. A Europa e o Japão estavam praticamente devastados pela maior guerra já empreendida na história. Aos Estados Unidos, restava a reconstrução, através dos Planos Marshall e Colombo<sup>5</sup>, do que havia sido destruído. Restava também a urgente retomada da expansão capitalista, o que ocorreu a passos largos durante a década de 1950, com considerável aumento de produtividade e de desenvolvimento econômico. As ideias de desenvolvimento e de produtividade estavam na ordem do dia.

A tese do capital humano então, quando apreendida na sua gênese histórica, revela-se como uma especificidade das teorias do desenvolvimento produzidas inicialmente e preponderantemente no interior da formação social capitalista mais avançada e que chama a si a tarefa e a hegemonia na recomposição do imperialismo capitalista (FRIGOTTO, 1984, p. 125).

A ideia de capital humano surge, portanto, da perspectiva de desenvolvimento econômico, fazendo parte, junto a outros esforços desenvolvimentistas, de uma tentativa de aumento de produtividade, relacionando melhorias na educação com desenvolvimento econômico. A ideia é a de ligar a educação a um viés tecnicista, dando a ela características próprias de uma empresa capitalista, cobrando eficácia, desempenho e competitividade.

No fim dos anos 1950 a ideia de capital humano passa a ser desenvolvida de modo organizado, principalmente por teóricos americanos e ingleses.

No âmbito propriamente educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se a toda a perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 50. Neste aspecto há um duplo reforço. A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua 'ineficiência' e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – o 'capital humano'. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção (FRIGOTTO, 1984, p. 121).

Conforme Frigotto (1984), a educação, segundo a lógica da teoria do capital humano, possui o fim não apenas de produzir mão-de-obra, mas de criar a

---

<sup>5</sup> O Plano Marshall (1947) e o Plano Colombo (1951) foram implementados, como empréstimos a longo prazo, na Europa e Japão respectivamente, pela política externa estadunidense, com o intuito de reconstruir essas regiões devastadas pela Segunda Guerra Mundial, bem como de reativar suas economias.

possibilidade desta mão-de-obra se capitalizar, ou seja, ser capaz de desenvolver um capital próprio, além da simples venda da força de trabalho em troca de um salário. Desta forma, o trabalhador ganharia, supostamente, além do emprego e do salário, um capital que é dele, no qual ele poderia investir e retirar consideráveis dividendos, como se ele, em si mesmo, fosse um fundo de aplicações com rentabilidade calculada a partir do volume de capital humano que pudesse desenvolver. Isso, em tese, lhe daria a chance não apenas de estar participando ativamente do mercado de trabalho, mas também de atuar nele como investidor de si mesmo.

Afirmamos acima ser supostamente um ganho para o trabalhador por considerarmos que a teoria do capital humano age em duas correntes principais: a primeira individualiza a relação do trabalhador com o capital, valorizando o espírito meritocrático; a segunda intenta incutir no trabalhador ideias e valores característicos da classe dominante, ou seja, o interesse da classe dominante é colocado como interesse universal, tendo em vista a perspectiva de lucratividade, de extração de dividendos da formação.

Frigotto (1984) entende que a teoria do capital humano opera tanto como teoria do desenvolvimento como teoria da educação.

Quanto ao primeiro sentido – teoria do desenvolvimento – concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho, e, por extensão, **potenciadora da renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social**. Quanto ao segundo sentido, ligado ao primeiro – teoria da educação – a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduzem-se a **uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional da educação** (FRIGOTTO, 1984, p. 16). (grifos nossos).

Enquanto o primeiro sentido determina o fim último da educação num ponto de vista macroeconômico, que seria o desenvolvimento econômico, o segundo sentido determina os meios para que isso ocorra. A educação é reduzida a fator econômico, organizada e entendida como tal. Um fator técnico que deve ser tratado tecnicamente. “A teoria do capital humano formula seu estatuto epistemológico de tal sorte que, sob a aparência do rigor científico, da formulação e matematização da linguagem, da pretensa neutralidade, se constitui numa mistificação e reforço do senso comum” (FRIGOTTO, 1984, p. 19). Neste ponto a teoria do capital humano se



aproxima consideravelmente do modelo das competências que faz uso da mesma adaptação de linguagem, da mesma aparência de “neutralidade”, porém de forma mais sutil, numa realidade onde o interesse do trabalhador já se confunde com o interesse da empresa de maneira mais rápida e direta.

A discussão a respeito das competências começa a surgir como desdobramento da discussão a respeito do capital humano. Para Fleury e Fleury (2001b) o debate sobre competências inicia-se a partir do artigo publicado nos Estados Unidos em 1973 por McClelland, intitulado “*Testing for Competence rather than Intelligence*”. Estes autores irão diferenciar competências de aptidões, habilidades e conhecimentos.

Manfredi (1999) localiza a introdução do conceito de competências e da avaliação baseada em competências também na década de 1970, identificando a produção, no âmbito empresarial, de instrumentos qualitativos e, principalmente, quantitativos, e de esquemas teórico-operacionais, capazes de aferir mudanças de comportamento dos trabalhadores a partir de intervenções de natureza educativa. Essa tentativa de implementação de um modelo de competências ficou, no entanto, durante os anos 1970 e 1980, restrita ainda à lógica taylorista de organização produtiva. As avaliações por competências serviam apenas para verificar se o trabalhador era “competente” para assumir este ou aquele posto de trabalho.

Zarifian (2001) situa o aparecimento do modelo de competências durante a década de 1980, quando, devido à crise econômica e ao aumento em massa do desemprego, as empresas passaram a promover processos de seleção e recrutamento cada vez mais rigorosos, provocando também aumento na duração do tempo de estudo do trabalhador. A partir daí tornou-se comum existirem trabalhadores estudando e trabalhando ao mesmo tempo, conjugado ao fenômeno do que Enguita (1989) denomina “sobre-educação”.

Para Araújo (2006), o modelo de competências tem origem durante a década de 1980 em organizações corporativas americanas e britânicas. As transformações ocorridas no setor produtivo, durante essa década, promoveram uma separação entre a qualificação do trabalhador e “o conjunto de disposições necessárias para manter um posto de trabalho, emergindo, por meio desse contexto, a noção de competências” (ARAÚJO, 2006, p. 147).

Fleury e Fleury (2001b) concordam com o surgimento de um modelo de competências mais apurado a partir da década de 1980. Durante esse período o

termo competências esteve ligado a um “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas” (FLEURY; FLEURY, 2001b, p. 185). Não basta ao trabalhador exercer a função que lhe cabe na divisão do trabalho, mas sim exercê-la com competência, com zelo, com bom desempenho e produtividade.

No Brasil, a noção de competências começa a ser empregada no sistema produtivo a partir da década de 1990. Durante essa mesma década as discussões a respeito do modelo de competências começam a surgir, principalmente no tocante à sua assimilação por parte da legislação educacional. Para Ferretti (2002), as reformas educacionais no Brasil, ocorridas principalmente a partir da década de 1990, referenciam-se no modelo de competências. O modelo de competências não é baseado em conteúdos, ou no conhecimento acumulado, mas em situações práticas, cotidianas ou casuais. É empiricista e racionalista, sendo reativa em relação ao conhecimento em si, só fazendo uso dele na medida em que é necessário para a resolução das situações apresentadas.

Autores como Zarifian (2001) e Fleury e Fleury (2001b), apresentam a origem do modelo de competências, a nosso ver de forma invertida, como se nascesse do meio acadêmico e invadissem o meio empresarial. A lógica das competências é por eles apresentada como certa e que inexoravelmente se imporá no mundo do trabalho.

O surgimento do modelo das competências está associado a um novo modelo de avaliação da mão-de-obra, que se fez necessário devido às transformações pelas quais o sistema capitalista passava (e ainda passa) devido à sua atual fase de acumulação flexível, e que alteram todo o mundo produtivo, sua lógica de manutenção, expansão e renovação.

No modelo taylorista/fordista o trabalhador era avaliado por sua rapidez na execução das tarefas. Com as transformações ocorridas no processo produtivo e de trabalho, a avaliação passou a se basear não apenas na rapidez, mas no entendimento dos problemas pelos quais a empresa passa como um todo e na capacidade de iniciativa ou a atitude do trabalhador para a resolução desses problemas, o que já passou a ser considerado como competência (ZARIFIAN, 2001).

Para que fosse possível avaliar a mão-de-obra por suas competências era necessário também mudar a forma como essa mão-de-obra estava organizada,

então de maneira homogênea. Isso já denota o tratamento individualizado que a avaliação por competências requer. Não era possível, portanto, avaliar o trabalhador a partir de seu posto de trabalho. Ele passa a ser avaliado a partir de suas individualidades, suas atitudes, seu comportamento, suas capacidades, habilidades e competências.

Trata-se de uma lógica não mais centrada na ocupação em si, o que se faz efetivamente, ou no posto de trabalho, mas sim nas competências desenvolvidas e apresentadas pelo trabalhador. As empresas entendem que ter assalariados que desenvolvam competências representam um diferencial na competitividade com outras empresas (ZARIFIAN, 2001).

As empresas passariam então a reconhecer a competência adquirida pelo trabalhador e remunerá-lo a partir dela, possibilitando o crescimento profissional de todos, num movimento, ao mesmo tempo, de adaptação aos interesses da empresa e de fortalecimento competitivo da empresa frente às demais. A noção de competência é

usada de forma generalizada, empregada, indistintamente, nos campos educacionais e do trabalho como se fosse portadora de uma conotação universal. No discurso dos empresários há uma tendência a defini-la menos como 'estoque de conhecimentos/habilidades', mas, sobretudo, como capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis. O desempenho e a própria produtividade global passam a depender em muito dessa capacidade e da agilidade de julgamento e de resolução de problemas (LEITE, apud MANFREDI, 1999, pp. 11-12).

A lógica competência está diretamente relacionada à tomada de iniciativa e responsabilidade por parte do trabalhador frente a imprevistos e situações variáveis no cotidiano produtivo. Isso implica em mudança de atitudes e de comportamento do trabalhador em relação à empresa.

## 2.2 AS RELAÇÕES DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO COM AS NECESSIDADES DO SISTEMA CAPITALISTA

Segundo Frigotto (1984), a teoria do capital humano aparece num momento histórico de

reorganização do imperialismo, uma exacerbação do processo de concentração e centralização do capital, uma crescente incorporação do progresso técnico da produção e uma consequente desqualificação do trabalho, criação de um corpo coletivo de trabalho e o anúncio da fase áurea do desemprego e subemprego no mundo. (FRIGOTTO, 1984, p. 20).

Essa reorganização implica em uma intervenção maior do Estado na economia, por meio da regulação da demanda, do consumo e da distribuição. As teorias desenvolvimentistas decorrem precisamente desse momento histórico de intervencionismo estatal. Segundo essas teorias, para se tornar competitivo internacionalmente e desenvolver sua economia a taxas razoáveis, o Estado precisaria seguir uma cartilha baseada não na luta de classes ou na política internacional, que são obscurecidas efetivamente, mas sim na modernização dos fatores de produção, notadamente no tocante à qualificação de recursos humanos, o que é efetivado pela propagação de valores meritocráticos. Nesse meio, entre as demais teorias desenvolvimentistas, a teoria do capital humano aparece dotada de uma visão ideológica que se constitui em instrumento de manutenção do senso comum.

Aqui nos apoiamos nos conceitos gramscianos de bom senso e senso comum, os quais são devidamente explicitados por Paolo Nosella (1980; 1981). Segundo esse autor, os trabalhadores possuem uma consciência comum, que tem como principal característica ser contraditória. Contraditória porque resultante da existência concomitante de dois tipos de consciência: a crítica ou bom senso, e a acrítica, ou senso comum. Nosella (1980) explica que

a primeira dimensão, o bom senso, crítico, gerado na prática, constitui como núcleo válido da consciência comum, enquanto que a segunda dimensão, a-crítica, o senso comum, é gerada pela tradição passada e que liga o indivíduo a um grupo social determinado. (Nosella, 1980, p. 13; nota 1)

Nosella (1981) complementa, ainda, na introdução de sua tese de doutorado que:

A gênese deste senso comum encontra sua causa última no embate social pela hegemonia política, enquanto seus conteúdos conceituais são fruto do processo de socialização e sedimentação das ideologias tradicionais e dominantes. (NOSELLA, 1981, p. 13).

Desta forma delinea-se qual seria então a tarefa do intelectual orgânico da classe explorada, que consistiria em

polemizar contra o senso comum, identificar os elementos críticos de bom senso, devolvendo-os, após rigorosa sistematização, às mesmas massas que assim começariam um processo de distinção, separação e autonomia política ao organizar-se em nova classe hegemônica. (NOSELLA, 1981, p. 15).

Podemos entender porque Frigotto (1984) interpreta a teoria do capital humano como teoria mantenedora do senso comum. Esta traz, em seu viés ideológico<sup>6</sup>, a necessidade que a classe dominante tem de impor seus valores como universais, em sedimentar esses valores sobre a classe dominada, fazendo com que ela releve seus interesses orgânicos em nome dos interesses dominantes. Essa sedimentação de valores se realiza pelo exercício do poder de consenso (quando há pouca resistência por parte da classe dominada) ou pelo poder de coerção (quando a resistência é maior), o que é efetivamente realizado pelo aparato estatal.

No nosso entendimento, uma forma de manutenção do senso comum, mais importante do que os poderes de consenso e coerção e que pode ser utilizada em conjunto a eles, é o uso ideológico da linguagem. O próprio senso comum considera a linguagem como um pequeno detalhe na totalidade da realidade social. A linguagem é, na cotidianidade, relegada a um segundo plano, como se fosse elemento de pouca importância para a análise da realidade. Possui, no entanto, forte apelo político e ideológico, e se coloca como a principal ferramenta de implementação da ideologia dominante, sendo o primeiro e fundamental passo para assimilação e sedimentação de ideias, mesmo sendo elas estranhas ao pensamento orgânico e concreto do trabalhador.

A linguagem que sustenta a ideologia legitimadora da teoria do capital humano faz crer que é possível ao trabalhador deter capital, como se ele fosse um capitalista ou um investidor de si. Graças ao consenso, a manutenção do senso comum é conseguida, e a classe dominante impõe seu interesse como universal, fazendo com que o trabalhador subverta seus interesses de classe. Pensando que está agregando valor a si mesmo e ao seu trabalho, o trabalhador acaba por aumentar o lucro da empresa às suas custas, através de uma extração mais intensa

---

<sup>6</sup> Tomamos como ideologia nesse momento, o sentido de falsa consciência ou de falseamento da realidade.

de mais-valia. O assalariado não apenas vende sua força de trabalho, mas também adianta ao capitalista o capital que possui como capital humano.

Além de constituir em visão ideológica mantenedora do senso comum, a teoria do capital humano tem como objetivo proposto, em uma perspectiva macroeconômica, o desenvolvimento econômico da sociedade na qual é aplicada. Em perspectiva microeconômica, propõe a possibilidade de mobilidade social, o que acaba por recair em seu vício teórico circular, ou seja, no caráter circular da teoria do capital humano, discutido por Frigotto (1984), o que implica, ao mesmo tempo, em vários fatores relacionados entre si, entre os quais não apenas a manutenção do senso comum é considerada, como também figuram a individualização da relação capital trabalho, a valorização da meritocracia, a confluência (contraditória) de interesses entre trabalhadores e capitalistas (que constitui na assimilação dos interesses destes por aqueles), a visão de que a luta de classes deve ser esquecida em nome do desenvolvimento conjunto da sociedade.

A teoria do capital humano não transcende o senso comum. Ela é centrada unicamente na esfera da economia tomada de maneira neutra e isolada. Para essa teoria o homem é livre e possui responsabilidade individual por seu sucesso ou fracasso. Se o trabalhador teve sucesso, foi porque trabalhou mais, se esforçou mais, teve méritos. O fracasso se justificaria pelo pouco esforço, pelo pouco interesse, pela falta de vocação, pela não-aptidão, justificando as desigualdades de classe com desculpas de ordem individual. O homem fica reduzido a uma concepção metafísica de indivíduo, egoísta e racional.

Ocorre que o homem, contrariamente ao que é defendido pela teoria do capital humano, é um ser social, dotado de historicidade e grande complexidade. O homem se modifica na medida em que suas relações também se modificam. “O homem concreto é concebido (...) como uma síntese das relações sociais que ele estabelece na produção de sua existência” (FRIGOTTO, 1984, p. 72). A capacidade de produzir sua própria existência, o trabalho, é o que faz do homem um ser social, diferente dos demais animais. O homem se produz pelo trabalho e as relações sociais de produção se modificam historicamente. Conforme aponta Marx,

um valor-de-uso ou um bem só possui, portanto, valor, porque nele está corporificado, materializado, trabalho humano abstrato. Como medir a grandeza do seu valor? Por meio da quantidade da ‘substância criadora de valor’ nele contida, o trabalho. (...) Todavia, o trabalho que constitui a

substância dos valores é o trabalho humano homogêneo, dispêndio de idêntica força de trabalho. (MARX, 2010, p. 60-61).

Na teoria do capital humano a educação é um capital, um investimento, e o desenvolvimento é tomado como uma questão de modernização de fatores, não tendo relação com as relações de poder. “A questão das desigualdades sociais, dos antagonismos de classes, o conflito capital-trabalho seriam superados por um processo meritocrático” (FRIGOTTO, 1984, p. 126). Para a teoria do capital humano, a meritocracia promoveria a mobilidade social e resolveria dessa forma a luta de classes.

A teoria do capital humano possui, também, um viés evolucionista, de desenvolvimento linear. O problema do desenvolvimento seria resolvido pela “modernização dos fatores de produção, como a qualificação da mão-de-obra” (FRIGOTTO, 1984, p. 129). Passa a ideia de que todos são proprietários, pois, se não se têm a propriedade dos meios de produção, os trabalhadores possuem a propriedade de seu capital humano, que é o investimento feito em si mesmo. “A teoria do capital humano é produzida e utilizada como mecanismo para salvaguardar os interesses do capital monopolista” (FRIGOTTO, 1984, p. 130).

Considerando a lógica competência no modelo de acumulação flexível, baseada na teoria do capital humano, como forma de refinamento da extração de mais-valia, pode-se entender que o trabalho, dentro dessa lógica, gera valor maior ainda do que o que é gerado no modelo taylorista de organização e divisão do trabalho, ampliando a taxa de mais-valia. “O refinamento dos métodos de extração de mais-valia é que vai permitir ao capital uma acumulação ampliada” (FRIGOTTO, 1984, p. 85). Esse refinamento, que envolve tecnologia, aumento da produtividade e intensificação do trabalho, vai possibilitar entender a lógica que acompanha a visão racionalista e desenvolvimentista da teoria do capital humano e a ressignificação de conceitos que caracteriza a lógica competência. Em relação à teoria do capital humano, a lógica do modelo das competências representa um refinamento mais agudo da extração de mais-valia, que se dá, em grande medida, em suas reformulações em torno da ideologia legitimadora da manutenção do sistema estabelecido, ultrapassando certos limites que até então não eram passíveis de superação.

O enfraquecimento do poder sindical e sua relativização em grau de importância frente ao trabalhador, a individualização da relação capital/trabalho, as



alterações de linguagem que tanto contribuem para a confluência e imposição de interesses da classe dominante à classe trabalhadora tornam possível o aparecimento da lógica competência e da implementação organizada e gradativa de seus valores e de sua ideologia no sistema produtivo. A transição dos valores decorrentes dessa visão de mundo do meio produtivo para as legislações educacionais se dá de maneira igualmente sutil e, ao mesmo tempo, como necessidade urgente que precisa ser atendida, em nome da adaptação incontestada e da assimilação automática.

## 2.3 AS RELAÇÕES DA LÓGICA COMPETÊNCIA COM AS NECESSIDADES DO SISTEMA CAPITALISTA

Fleury e Fleury<sup>7</sup> (2001a) apontam as três principais mudanças no mundo do trabalho que justificariam, segundo o seu ponto de vista, o modelo de competências. A primeira, identificada como “noção de incidente”, relaciona-se aos imprevistos na produção, que levam o trabalhador a ter de mobilizar seus conhecimentos para resolução imediata. Trata-se, em nossa visão, de uma forma de responsabilizar o trabalhador pela má administração e também de inculcar nele a ética e o modo de pensar burgueses. Esta perspectiva ajuda a fazer com que os interesses da empresa sejam defendidos pelos trabalhadores. A segunda é chamada de “noção de comunicação”, que se basearia no entendimento entre trabalhadores, entre chefes e subordinados, o que reforça a convergência de interesses, fazendo com que os trabalhadores tendam a considerar os interesses da empresa em detrimento de seus próprios. A terceira trata da “noção de serviços”, relacionada ao atendimento ao cliente, o destinatário de toda a aparência que a empresa se esforça por criar.

Para Zarifian (2001, p. 48), “o conceito de serviço concerne ao trabalho moderno, qualquer que seja o setor de atividade (terciário, indústria, agricultura)”. Isso é característico das novas formas de produção flexível e se relaciona também

---

<sup>7</sup> Autores como Fleury e Fleury e Zarifian estão sendo utilizados neste trabalho com o intuito de compreender como a lógica competência é entendida por esses teóricos que a defendem. Em nosso ponto de vista, as justificativas elencadas por Fleury e Fleury para a adoção do modelo de competências servem para demonstrar a ocorrência de consequências advindas da lógica competência, como a manutenção do senso comum, o refinamento da extração de mais-valia e a contenção da transformação social.

ao uso político da linguagem. Não se produz toneladas de aço ou litros de tinta, mas sim soluções em aço e soluções para decoração de ambientes, por exemplo.

Mobilização, participação e comprometimento são termos caros à burguesia, pois possibilitam a convergência de interesses entre as classes. Essa convergência é muito bem representada pelo uso da linguagem. O trabalhador que anteriormente era chamado de assalariado e empregado agora é chamado de colaborador. Colaborar combina adequadamente com mobilizar, participar e comprometer. Dá a ideia de ajuda voluntária, como se o trabalhador estivesse disponível pelo seu próprio interesse pessoal, como se ele, individualmente, percebesse a empresa com dificuldades e quisesse, voluntariamente, ajudar. Dá a ideia, ao mesmo tempo, de que como é uma colaboração, uma ajuda, o pagamento por essa ajuda seria algo irrisório.

A convergência de interesses entre classes antagônicas, o uso político da linguagem, a noção de evento ou de incidente, o saber-ser, a adaptação do comportamento, a iniciativa e a atitude esperadas pela empresa se constituem em elementos presentes na lógica competência, que se inter-relacionam. São elementos fundamentais que convivem interligados no âmago dessa lógica, sem os quais o entendimento do modelo das competências não é possível.

Dentre os vários elementos que caracterizam a noção de competências, Zarifian (2001) chama a atenção para a “noção de visibilidade”, que teria relação com o entendimento do trabalhador a respeito do conjunto do processo produtivo de sua empresa, sua capacidade de responsabilização por iniciativas apresentadas e sua capacidade de resolver problemas inesperados no cotidiano produtivo.

Como uma falsa consciência atuante, a noção de visibilidade sugere, a nosso ver, uma superação da alienação do trabalho pela sua divisão racional no modelo taylorista trocando-a, no entanto, pela alienação mais profunda do trabalho, na qual o interesse da empresa se torna o interesse do trabalhador. O trabalhador acaba se colocando como grande responsável pelo sucesso ou fracasso da empresa, sendo muito influenciado, em suas ações, pelo interesse que a empresa possui em se manter ativa e se expandir. Ele acredita que sua estabilidade, sua garantia de sustento e desenvolvimento familiar estão diretamente ligados à manutenção da empresa.

Os benefícios e melhorias nas condições de trabalho, conquistados pela classe trabalhadora e regulamentadas durante o período de predomínio do modelo

do Estado do Bem-Estar Social acabaram também por fazer com que o trabalhador se ligasse mais à empresa do que à sua classe social. Aos poucos, os interesses da empresa foram se confundindo com os interesses dos trabalhadores. Esse elemento pode ser exemplificado pela citação abaixo: “O que diferencia a competência de um trabalho taylorizado é que ela expressa uma autonomia de ação do indivíduo (...), que se engaja **subjativa e voluntariamente, em virtude de suas iniciativas** na melhoria do valor produzido”. (ZARIFIAN, 2001, p. 97). (grifos nossos).

Isso demonstra que o modelo de competências tem um objetivo não declarado muito maior do que o desenvolvimento de competências de acordo com as exigências das empresas. Significa principalmente absorver, adotar a visão de mundo da empresa, defender esta visão e entendê-la como sendo sua própria. Mais a frente, Zarifian continua: “Um dos efeitos mais importantes da utilização da lógica competência é que ela exige que a autonomia de ação, ainda que sempre tenha raízes na competência técnica, possa concentrar-se nos efeitos relacionais produzidos.” (ZARIFIAN, 2001, p. 97). Logo, o modelo de competências vai além do que seria o puramente técnico, buscando alterar o subjetivo, o modo de pensar e de agir do trabalhador.

Essa alteração no modo de pensar e agir do trabalhador dá margem para a construção de uma das características da lógica competência mais importantes, o saber-ser. “Esse saber-ser remetia francamente a traços de personalidade do tipo ‘capacidade de iniciativa’, ‘tenacidade’, ‘autocontrole’, ‘liderança’, etc.” (ZARIFIAN, 2001, p. 32). O saber-ser, diferentemente do saber-fazer, pressupõe uma assimilação mais completa do trabalhador aos interesses da empresa. Agindo tal como um intelectual orgânico burguês, o trabalhador coloca suas qualidades a serviço da iniciativa, liderança e responsabilização, conseguindo, em contrapartida, aprimorar a extração de trabalho não pago. Desta forma, passa-se a imagem de que foi ele mesmo que provocou esse processo alienante de refinamento de extração de trabalho não pago, quando ocorre o contrário, dado o peso ideológico que a lógica competência, herdeira da teoria do capital humano, exerce individualmente sobre esse trabalhador, alterando até mesmo sua personalidade.

Como são várias as características componentes da lógica competência, elas não podem ser analisadas em separado. Uma característica leva a outra e vice-versa. Todas elas fazem parte de um todo indissociável. O saber-ser, conforme

exposto acima, não pode ser concebido sem que se entenda o processo de individualização da relação entre capital e trabalho.

O processo de individualização da relação entre capital e trabalho permeia todas as características da lógica competência. Entre elas, pode-se ressaltar a avaliação de competências. O modelo das competências permite uma apurada avaliação individualizada das competências desejadas pelas empresas e das competências apresentadas pelos trabalhadores. Uma relação entre as competências prescritas pela classe exploradora e as apresentadas pela classe explorada. Trata-se de uma avaliação que por si só é contraditória, principalmente quando levamos em consideração o apelo por colaboração, participação e autonomia de ação.

A noção de imprevisto é particularmente curiosa. Trata da capacidade do trabalhador resolver problemas não calculados que surgem no cotidiano do processo produtivo e que precisam ser resolvidos imediatamente. Fenômeno que sugere importante contradição. Uma empresa racionalmente organizada, racionalizada e maquinizada ao extremo é capaz, inadvertidamente, de gerar imprevistos, não sanados pelos seus projetistas, e que, na última hora, precisam ser resolvidos pelo conhecimento tácito, prático, pelo saber-ser do trabalhador no chão de fábrica. Uma visão que coloca em cheque a própria legitimação da divisão internacional do trabalho e principalmente, da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Também chamada por Zarifian (2001) de “evento”, a noção de imprevisto está diretamente envolvida com o entendimento do processo produtivo, responsabilização do trabalhador, comprometimento e conjugação de interesses. Zarifian (2001, p. 41) conceitua evento como sendo “o que ocorre de maneira parcialmente imprevista, inesperada, vindo perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, superando a capacidade da máquina de assegurar sua autorregulação”. O trabalho, nesse caso, seria evitar os eventos ou contorná-los, para que a produção não seja prejudicada.

A noção de evento está intimamente relacionada às noções de iniciativa e responsabilização. A primeira das três abordagens pelas quais Zarifian (2001) pretende definir o conceito de competências trata especificamente desta relação. “A competência é ‘o tomar iniciativa’ é o ‘assumir responsabilidades’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (ZARIFIAN, 2001, p. 68). Representa uma clara valorização do comportamento esperado do trabalhador por

parte do capital em detrimento da aplicação pura do conhecimento técnico. Envolve o saber tácito do trabalhador e sua subjetividade. Assumir responsabilidades requer um envolvimento pessoal, um comportamento que denota interesse no processo produtivo. Requer, ainda, uma tomada de iniciativa, uma tomada de atitude frente a alguma situação ou evento posto e uma consequente adoção de estratégias de ação imediata. Vale observar que a tomada de iniciativa ou de atitude corresponde sempre à atitude ou iniciativa esperada pela empresa. Esta definição apresenta um ciclo que se fecha em si mesmo: diante de um problema o trabalhador tomaria a atitude de assumi-lo para si, responsabilizando-se pela iniciativa tomada. Tudo fica a cargo dele, caso a iniciativa não solucione o problema, ela será devidamente avaliada e o trabalhador responsabilizado.

Para um operador (ou uma equipe) assumir responsabilidades é aceitar assumir suas responsabilidades, logo, é aceitar ser julgado e avaliado pelos resultados obtidos no campo dos desempenhos pelos quais é responsável. Logo, é comprometer-se. É tornar-se explicitamente devedor dos resultados de sua atividade. (ZARIFIAN, 2001, p. 76).

A segunda abordagem colocada por Zarifian (2001) está relacionada com a noção de evento e de pragmatismo. “A competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações” (ZARIFIAN, 2001, p. 72). Não bastaria ao trabalhador saber-fazer determinada tarefa ou conhecer os aspectos técnicos de determinada atividade de trabalho. Ele deve saber utilizar esse conhecimento adequadamente, de acordo com os interesses da empresa. Trata-se de uma aplicação prática e imediata do conhecimento adquirido, orientada sempre para a situação e para a ação frente à situação. Trata-se também de compreender que os conhecimentos adquiridos são mutáveis, na medida em que são utilizados em situações concretas. Quanto mais diversas forem as situações enfrentadas, mais qualificada será a experiência do trabalhador e mais intensamente serão modificados os seus conhecimentos. Por essa concepção de evento, considera-se ser mais experiente, portanto, não o funcionário antigo de profissão, mas sim o que precisou enfrentar um grande número de eventos diferentes, sabendo lidar com todos.

A terceira abordagem proposta por Zarifian consiste em considerar a capacidade do trabalhador de se comunicar satisfatoriamente, disseminando a

ideologia da noção de competências entre os demais. “A competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade” (ZARIFIAN, 2001, p. 74). Na medida em que as situações de trabalho se tornam complexas, a ação de um trabalhador apenas demonstra-se insuficiente para a resolução dessas situações. Para tanto, a comunicação e a linguagem no ambiente de trabalho são valorizadas pela lógica competência, pois são elementos decisivos na resolução de imprevistos de maior complexidade no cotidiano produtivo. Note-se que não se trata efetivamente do conceito de linguagem e comunicação em seu sentido amplo, mas sim dentro dos limites estipulados pela empresa, ou seja, apenas no âmbito estritamente necessário para a resolução do problema encontrado.

Quando compartilhar implicações abrange assumir responsabilidades em conjunto, ou co-responsabilidades, o campo ideológico encontra espaço, pois envolve valores, posturas e comportamentos esperados. Vai além da relação individual entre o trabalhador e o seu trabalho, chegando à comunicação entre os trabalhadores, o que é previsto e devidamente controlado pela lógica competência, que prescreve, ao invés da crítica, a assimilação de valores e comportamentos, promovendo assim, a manutenção do senso comum e a contenção de qualquer indício de transformação social. Afinal, “para a economia burguesa não interessa o homem enquanto homem, mas enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo” (FRIGOTTO, 1984, p. 58). Esse conjunto de faculdades, no capitalismo na fase da acumulação flexível, pode ser entendido como o conjunto de competências necessárias para os trabalhadores. Trata-se de um processo de individualização da relação entre capital e trabalho que anula o indivíduo, anula o homem enquanto homem, substituindo-o por um conjunto de competências desenvolvidas e apresentadas no cotidiano produtivo.

Forte elemento ideológico que permeia todos os aspectos da lógica competência é a psicologização das relações sociais, resultante do processo de individualização da relação entre capital e trabalho, o que também aparece na teoria do capital humano. O apelo à subjetividade é de tamanha importância que chega ao ponto de fazer uso da psicologia para o desenvolvimento de três importantes necessidades da lógica competência. A primeira, relacionada ao desenvolvimento de

competências no indivíduo, busca analisar como se desenvolveram as suas características de personalidade e valores. A segunda irá focar seu estudo no processo de aprendizagem, na capacidade que o indivíduo pode demonstrar de aprender continuamente novos elementos em seu cotidiano produtivo. A terceira, finalmente, tem a avaliação como foco principal, pois pretende desenvolver instrumentos capazes de medir as competências e habilidades desenvolvidas pelos indivíduos.

Se no trabalho, em seu sentido ontológico, está o desenvolvimento da linguagem e, por consequência, da comunicação, em uma nova divisão social e técnica do trabalho há também novas interações, num contexto marcado pelo imprevisível. Nesse sentido, de extrema alienação de si, o trabalhador se vê envolto por um conceito de comunicação muito diferente do ontológico. A comunicação é aqui entendida como capacidade de interagir em situações de eventos e imprevistos, saber liderar uma equipe de trabalho, provocar o entendimento entre classes em luta, representando o aguçamento de uma nova divisão social e técnica do trabalho.

A alienação do produto de seu trabalho e a alienação de si mesmo se agudizam consideravelmente quando dentro de um modelo de competências. Essa alienação, associada à visão tecnicista do mundo, provoca desvirtuamentos consideráveis quando se considera, a partir dessa visão, o conceito de trabalho. “O trabalho torna-se o prolongamento direto da competência pessoal que um indivíduo mobiliza diante de uma situação de trabalho” (ZARIFIAN, 2001, p. 56). Zarifian, ao conceber trabalho e competências, demonstra assim, a nosso ver, uma completa inversão, como se o trabalho fosse menos importante na geração de valor do que a competência desenvolvida e exercida durante o ato de trabalhar.

Além do desvirtuamento da noção de comunicação o modelo de competências é capaz de gerar, pelo pretenso caráter generalista das competências, uma reificação do conceito de polivalência. “Um dos principais efeitos esperados da utilização de competências é que permite desenvolver a polivalência e, com isso, permite conferir flexibilidade à organização de trabalho”. (ZARIFIAN, 2001, pp. 101-102). A polivalência está aqui relacionada, de fato, a uma ampliação da área de atuação do trabalhador, que pode desempenhar suas competências em várias áreas diferentes ou ao mesmo tempo. Um ciclo vicioso assim é formado: associado a uma falsa noção de polivalência, encontra-se uma falsa noção de autonomia que, por sua vez, gera, no cotidiano de trabalho e no subconsciente do trabalhador, cobrança por



melhor desempenho e produtividade, o que é conseguido, de fato, pela tomada de atitude por parte do trabalhador, que chama a si a responsabilidade pela sua iniciativa, o que demonstra, fechando o ciclo, que o trabalhador seria autônomo e polivalente o suficiente para ser capaz de tomar decisões pela empresa. Passa ao trabalhador a responsabilidade por tomadas de decisão ao mesmo tempo em que o faz assumir várias situações de trabalho ao mesmo tempo, o que cimenta ainda mais, no subjetivo do trabalhador, a visão de mundo da empresa.

A lógica competência surge como modernização da teoria do capital humano, com novos conceitos, novos valores, ideias e alterações linguísticas mais apropriadas para uma possível assimilação por parte dos trabalhadores. Desta forma, concordamos com Manfredi (1999), quando afirma:

Independentemente da fluidez com que se trabalham as noções de competência, habilidades, capacidades etc. (como se não fossem matizadas e diferenciadas no campo das ciências cognitivas), as diferentes tipologias e os esquemas classificatórios utilizados denotam a polissemia da noção de competência e a fluidez do modelo que leva seu nome. Conceitualmente, as noções de competências (...) possuem conotações que, a nosso juízo, reatualizam alguns conceitos já desenvolvidos pela Teoria do Capital Humano, reafirmando, por meio de novas palavras, conotações que visam a reintegração dos trabalhadores aos novos contextos de reestruturação do capital no âmbito dos locais de trabalho. (MANFREDI, 1999, p. 13).

Manfredi (1999) demonstra a relação que existe entre a teoria do capital humano e a lógica competência. Apresenta a noção de competências como sendo uma espécie de atualização de conceitos da teoria do capital humano. A noção de competência é, em comparação à de qualificação técnica taylorista, mais abrangente quanto às exigências. Não basta conhecer o trabalho e executar bem as tarefas, deve-se também pensar diferente, ver a realidade com outra visão, com a visão da empresa. A fluidez da noção de competências obnubila os processos de seleção das empresas, tornando-os idiossincráticos e unilaterais, não apenas neste momento, mas principalmente em toda a política de recursos humanos e de mobilidade interna, dentro da própria empresa. “Nesse sentido, a imprecisão da noção de competência (definição genérica e abrangente) parece coadunar-se com os pressupostos de ‘flexibilização de direitos’ trabalhistas e sindicais” (MANFREDI, 1999, pp. 13-14). Embora possa ser considerada uma atualização da teoria do capital humano, a lógica competência possui algumas diferenças importantes, devido ao atual processo de acumulação flexível capitalista. A autora evidencia uma diferença

fundamental entre a noção de competências e a teoria do capital humano. Ela chama a atenção para as competências e habilidades

que enveredam pela subjetividade e por componentes socioculturais, com conotações assumidamente ideológicas. Tais competências estavam subsumidas no modelo tecnicista, sendo valoradas de modo implícito por meio das políticas de recursos humanos. No modelo de competências tais conotações ideológicas não são mascaradas, pelo contrário, são incorporadas e explicitadas na definição de qualificação. Em outras palavras, assume-se que o conceito de qualificação não se reduz à dimensão técnico-científica, mas também possui conotações sociais e político-ideológicas, que passam a ser explicitamente valoradas pelo capital. (MANFREDI, 1999, p. 14).

É inegável que a noção de competências possui uma carga ideológica mais aparente do que a da teoria do capital humano, pois busca reconfigurar toda uma gama de atitudes, valores, comportamentos e iniciativas que não eram consideradas anteriormente de maneira explícita.

A título de exemplificação, pode-se observar em Fleury e Fleury (2001b) a força dessa carga ideológica. Para Fleury e Fleury (2001b, pp. 188-189), competência é “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Mais a frente complementam:

nos tempos medievais, os alquimistas procuravam transformar metais em ouro; os gerentes e as empresas hoje procuram transformar recursos e ativos em lucro. Uma nova forma de alquimia é necessária às organizações. Vamos chamá-la de ‘competência’ (DURAND, apud FLEURY; FLEURY, 2001b, p. 189).

Assim, apresentar a lógica competência como um refinamento da extração de trabalho não pago passa a ser inegável. Se a competência é a nova alquimia empreendida pela intelectualidade burguesa para transformar capital humano em lucro, o que pode ser entendido como uma surpresa reveladora se considerarmos como parte da ideologia burguesa a dissimulação de seus verdadeiros interesses, fica evidente, pela exemplificação, a carga ideológica que o termo “competências” traz consigo.

## 2.4 A RELAÇÃO DA LÓGICA COMPETÊNCIA COM O CONCEITO DE QUALIFICAÇÃO

A noção de qualificação surge durante o processo de grande desenvolvimento econômico capitalista vivido nos Estados Unidos nas décadas de 1950 e 1960. Nesse momento histórico, o conceito de qualificação era considerado um sinônimo de preparação de capital humano.

Há grande discussão a respeito das relações tecidas em torno dos conceitos de qualificação e de competências. Para Zarifian (2001, p. 56), “a competência não é uma negação da qualificação. Pelo contrário, nas condições de uma produção moderna, representa o pleno reconhecimento do valor da qualificação”. Zarifian define qualificação profissional como sendo o conhecimento geral ou específico em determinada área de trabalho associado a competências fundamentais que possibilitem o uso efetivo ou mobilização dos conhecimentos adquiridos. Por qualificação, este autor entende conhecimentos técnicos e práticos, ou saber-fazer.

Concordamos com Silva (2008), ao afirmar que a competência não seria entendida em uma possibilidade ou probabilidade de sucesso na execução de determinada tarefa ou projeto, mas sim na sua efetiva realização, demonstrada, avaliada e devidamente mensurada. A qualificação, por outro lado, é muito mais abrangente que a competência, pois está relacionada à formação humana do indivíduo e de suas relações existentes além do âmbito produtivo e ocupacional.

Haveria uma distinção fundamental no que se refere à identificação dos requisitos de qualificação ou de competências. No primeiro caso, valer-se-ia da análise ocupacional para se definir a qualificação requerida por determinado posto de trabalho, identificando-se as tarefas compreendidas pela ocupação. Quando se trata, no entanto, de identificar competências, a referência central não é mais o posto de trabalho, mas os resultados esperados pela empresa; daí resultariam as funções e destas os conhecimentos e as habilidades requeridos para desempenho na função (SILVA, 2008, p. 77).

Hirata, com quem também concordamos, identifica três noções distintas mas complementares de qualificação.

Qualificação do emprego, definida pela empresa a partir das exigências do posto de trabalho; qualificação do trabalhador, mais ampla do que a primeira, por incorporar as qualificações sociais ou tácitas que a noção de

qualificação do emprego não considera; finalmente, a dimensão da qualificação como uma relação social, como o resultado, sempre cambiante, de uma correlação de forças capital-trabalho, noção que resulta da distinção mesma entre qualificação dos empregos e qualificação dos trabalhadores (HIRATA, apud SILVA, 2008, p. 78).

Ao passo em que a qualificação é abrangente ao considerar o sujeito inserido nas contradições existentes na relação entre capital e trabalho, a noção de competências se encontra circunscrita ao âmbito ocupacional, valorizando a capacidade de negociação e envolvimento nos valores desejados pelo capital, sugerindo uma relação de consenso entre capital e trabalho, promovendo o desvio de foco do posto de trabalho para o indivíduo, individualizando a relação entre capital e trabalho.

Em Zarifian (2001), pode-se averiguar que a questão da qualificação encontra relativização na lógica competência. Para ele, de nada adiantaria o conhecimento acumulado sem a aplicação prática em um ambiente profissional. Isso revela a ideologia burguesa camuflada e embutida nas entrelinhas. Para Zarifian (2001, p. 178), em ambiente escolar, “o saber mantém-se formal e muito afastado do modo como poderia ser utilizado nas situações profissionais”. E continua: “é preciso, então, que os professores, em situação escolar, coloquem os estudantes nas práticas que engendram conhecimentos que se aproximam de um saber capaz de orientar uma ação profissional”.

Segundo esse entendimento, a luta de classes seria uma quimera ou algo completamente superado, dependendo do trabalhador, individualmente, sua permanência ou não no mercado de trabalho, o que será determinado pela sua capacidade não apenas de pensar e saber, mas de aplicar seu conhecimento de maneira satisfatória e de acordo com os interesses da empresa, com o fim último de superação de resultados e maximização dos lucros. Isso garantiria um exército de trabalhadores alienados e motivados convivendo com um exército de reserva de trabalhadores igualmente alienados e esperançosos por uma vaga em um sistema de exploração capitalista. A pedagogia das competências pode ser então também considerada como mais um fator de contenção da transformação social, por seu forte apelo ideológico e os resultados práticos e imediatos que traz à empresa capitalista.

Frigotto (1984) relaciona a teoria do capital humano com o processo de desqualificação do trabalhador. A noção de desqualificação possui certos aspectos

que não podem ser ignorados. Ela está relacionada, em primeiro lugar, à constante modificação das habilidades requeridas, o que ocorre em função do grau de maquinização do processo produtivo. Em segundo lugar, as funções que exigem qualificações específicas são restritas a poucos trabalhadores. Em terceiro lugar, há uma tendência, na lógica do capital humano, em se separar, em diversos postos, as tarefas não qualificadas, fragmentando o que já está fragmentado e simplificado. Talvez o que ocorra na lógica competência, que advém da teoria do capital humano, não seja necessariamente uma desqualificação absoluta, mas sim de forma relativa, associada a um padrão comportamental e atitudinal esperado. A noção de competências não poderia, portanto, ser considerada um elemento que congrega as diversas qualificações que o indivíduo possui. Ela o faz sim, mas de maneira limitada. O que a noção de competências engendra é um processo de desqualificação, porém de forma diversa do que ocorre no processo de desqualificação e embrutecimento que se desenvolve num sistema produtivo taylorista, por exemplo. Ao se pensar no meio escolar, a utilização da noção de competências propõe um aparato ideológico que no mínimo desvirtua o processo de construção e de transmissão de saberes e conhecimentos.

Não se pode conceber que haja apenas um processo mecânico de desqualificação do trabalhador e de reificação do conhecimento no ambiente escolar. É mais complexo do que isso. O saber se mantém e é ensinado em toda a sua extensão. A questão está em como ele é ensinado, sob qual aspecto ideológico e epistemológico, para qual fim.

Frigotto (1984) indica a situação na qual o capitalismo monopolista dispõe de um exército de reserva cada vez mais qualificado. Para escolher dentre os muitos que possuem a qualificação, ele passa a exigir uma qualificação além da necessária para a vaga pretendida. Outro motivo para a lógica competência se justificar, pois, além de acabar forçando uma qualificação continuada sob os auspícios do sempre estudar, sempre conhecer, desvincula a noção de formação da noção de cargo a ser preenchido. Não importa, então, o que será feito efetivamente, que tarefa, que tipo de trabalho, mas sim, como será feito, com celeridade, com comprometimento, com visão empresarial, com o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que são valorizados pela empresa.

A ampliação da escolarização serviria, então, a um mesmo tempo, para que o capital pinçasse de seu bojo tanto aqueles necessários à produção

imediate como aqueles que se alocam nos serviços – criando, dentro desse âmbito, a elevação constante dos requisitos educacionais, e também funcionando como justificativa de prolongamento da escolaridade e consequente retardamento do ingresso dos jovens no mercado de trabalho, fazendo da própria escola um mercado improdutivo. Esse processo nada teria a ver com oferta e demanda de mão-de-obra qualificada (FRIGOTTO, 1984, p. 99).

A questão do prolongamento da escolaridade também é encontrada em Zarifian. Na lógica competência, entretanto, não somente a qualificação é requerida, mas também o desenvolvimento de competências. Apresentar as competências esperadas pelo capitalista significaria também que a qualificação em si acabe ficando em segundo plano, resultando, aí sim, em desqualificação, em nome da primazia da competência desenvolvida. A qualificação importaria, mas não tanto quanto as competências apresentadas.

Na lógica da teoria do capital humano, a qualificação é o processo de preparação do trabalhador para a tarefa a ser executada, o que corresponde a uma visão de qualificação carregada de imediatismo e focada na simples operacionalização. A hierarquização se dá, além do tempo de empresa, pela escolaridade, que no fundo legitimaria a posição social sob a máscara da meritocracia. A qualificação tem cunho individual, com caráter meritocrático. A educação, então, assume esse caráter meritocrático e socialmente neutro, escondendo a realidade política e social, legitimando a divisão do trabalho.

Esta concepção de qualificação hegemônica que existe há mais de três décadas e está ancorada nos modelos taylorista e fordista de organização da produção e do trabalho, entra em crise com a reorganização do sistema capitalista por intermédio da adoção de sistemas de produção flexíveis e da criação de novas formas de organização do trabalho (MANFREDI, 1999, p. 7).

Manfredi (1999) apresenta ainda algumas definições de qualificação que devem ser analisadas. Uma primeira definição possui caráter racionalista, vinculada às teorias desenvolvimentistas, e considera que a qualificação é uma preparação para o mercado de trabalho. Outra visão, de caráter materialista-histórico, entende a qualificação como processo dialético inerente ao modo de produção capitalista, resultante da luta de classes e da relação entre capital e trabalho. A terceira visão apresentada por Manfredi concebe a qualificação a partir de uma visão realista e empiricista, pragmatista, baseada em situações práticas de trabalho. Segundo essa

terceira concepção, a qualificação deveria ser voltada diretamente a situações práticas no cotidiano de trabalho, possuindo viés substancialmente operacional, o que denota a visão empregada pela lógica competência.

Nos últimos dez anos, a concepção de qualificação tecnicista (cuja matriz é o modelo *job/skills*), ancorada nas normas previamente estabelecidas pelas empresas, está convivendo ou sendo substituída por uma outra concepção, que vem sendo designada *modelo da competência* (MANFREDI, 1999, p. 10).

O conceito de competência aborda todas as características exigidas do trabalhador que já foram explicitadas por Zarifian. Há também uma institucionalização dessas exigências, que passam a ser cobradas desveladamente pela empresa capitalista. As principais exigências ou competências que devem ser demonstradas são: ter saber escolar básico; capacidade de adaptação; capacidade de responsabilização; capacidade de enfrentar e sanar eventos e imprevistos, mobilizando saberes para a resolução de problemas; capacidade de comunicação; ser polivalente; colaborar, cooperar, comunicar, participar, ter iniciativa (que figuram fundamentalmente como figuras políticas de linguagem); saber-fazer (possuir o conhecimento técnico-prático do trabalho); saber-ser, o que é avaliado a partir de comportamentos e atitudes condizentes com a assimilação de novos valores; saber agir tomando iniciativas e se responsabilizando por elas, atendendo, ao mesmo tempo, a cobranças por desempenho.

Na lógica competência, a nova qualificação exigida pelo novo modelo resume-se a um sistema de capacitação e treinamento. A qualificação é aqui totalmente desvinculada de qualquer relação com a formação humana do indivíduo ou sua possibilidade de emancipação ou humanização.

## 2.5 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: UMA ANÁLISE SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A LÓGICA COMPETÊNCIA E A EDUCAÇÃO

Podemos entender as relações entre o capitalismo em sua fase de acumulação flexível e a escola a partir de Frigotto (1984). Entretanto, a escola não pode ser considerada como um meio de aceitação e assimilação pura e simples da

ideologia da classe dominante. Pelo contrário, a escola pode ser considerada como ambiente potencialmente contestador, potencialmente crítico, ambiente de mediação onde seja possível construir a negação das relações sociais de produção estabelecidas. Como também Marcuse (1982) aponta, resta ao homem unidimensional, mas ao mesmo tempo potencialmente humano e capaz de emancipar-se, negar as relações que o reificam, que o tornam fator ou recurso.

Em algumas notas, Frigotto (1984, p. 26) apresenta as lamentações expressadas por alguns pensadores, como Adam Smith e Taylor, referentes ao homem que pensa, mesmo inserido no processo mais aguçado de divisão do trabalho, mesmo coisificado ao máximo. Porém, ao lermos Marcuse e, de outro lado, Zarifian, percebemos que o capital consegue contornar o empecilho do saber, da escolarização, direcionando-o ao seu próprio modo de pensar e ver o mundo, num processo que Marcuse (1982, pp. 40-50) denomina de “contenção da transformação social”.

Como apontamos, a teoria do capital humano já possui algumas características que serão mais presentes nas teorias das competências. São características de viés subjetivo que são anunciadas pela teoria do capital humano e mais tarde desenvolvidas pela lógica competência. Essa constatação pode ser percebida fundamentalmente no tocante à relação entre essas teorias e a educação.

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um **conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes**, (...) que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e (...) de produção (FRIGOTTO, 1984, p. 40) (grifos nossos).

A questão da atitude esperada já está presente na teoria do capital humano, que possui como principal preocupação enquanto teoria da educação, “ajustar requisitos educacionais a necessidades do mercado de trabalho” (FRIGOTTO, 1984, p. 45), o que coincide com a preocupação da lógica competência quando aplicada à educação.

Frigotto (1984) complementa, ao tratar da teoria do capital humano, que

[...] os aspectos ligados a atitudes, valores, resultado do processo de socialização que se efetiva na escola são mais importantes, para a produtividade das pessoas na organização enquanto fornecem hábitos de funcionalidade, respeito à hierarquia, disciplina, etc. (FRIGOTTO, 1984, p. 46).



O que Frigotto ressalta e apresenta nesse momento são efetivamente os mecanismos de controle social aplicados pela classe dominante, ainda taylorizados, mas que serão aguçados mais subjetivamente, com o aparecimento das teorias das competências.

A escolarização, quando organizada em função das necessidades do mercado, “favorece as condições psicologicamente requeridas para formar a força de trabalho alienada que é desejada” (GINTIS, apud FRIGOTTO, 1984, p. 47). Ao mesmo tempo não se pode considerar que o homem é completamente passivo e determinado, em suas atitudes e comportamento, pelas relações de produção. O ambiente escolar tem a potencialidade de atuar como ambiente de resistência à assimilação, de crítica e contestação à sociedade estabelecida.

Para Frigotto (1984), o conceito de capital humano estabelece

uma redução da concepção de educação na medida em que, ao enfocá-la sob o prisma do ‘fato econômico’ e não da estrutura econômico-social, o educacional fica assepticamente separado do político, social, filosófico e ético. Como elemento de uma função de produção, o educacional entra sendo definido pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do ‘capital humano’, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. **Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua ‘utilidade’ mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado.** Neste contexto o ato educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido a uma tecnologia educacional (FRIGOTTO, 1984, pp. 66-67) (grifos nossos).

O que vale, para a lógica da competência, não é o interesse de quem educa ou de quem é educado, mas sim o interesse do mercado. A lógica competência, entendida aqui como resultante do aguçamento e aprimoramento da teoria do capital humano, é aplicada à educação partindo da mesma visão de mundo.

No Brasil, o normativo educacional, em particular quando analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais, insere a noção de competências na composição curricular dos cursos. Essa inserção se dá de maneira adaptativa, o que é justificado pelas necessidades específicas do mercado de trabalho. Silva (2008) dá importante contextualização da totalidade dessa realidade, ao afirmar que

a noção de competências, (...), tem sido justificada, predominantemente, pela necessidade de adaptar a escola às mudanças ocorridas no *mundo de trabalho*, mas que, no interior dos textos normativos, adquirem muito mais o caráter de adaptação da formação a supostas e generalizáveis demandas do *mercado de trabalho*. Esse movimento faz com que a lógica que rege as

relações de mercado adentre as proposições normativas para o currículo e gere uma proposta de formação guiada por essa mesma lógica.

É preciso considerar que a explicitação das referidas mudanças no mundo do trabalho, nos textos oficiais, restringe-se às inovações tecnológicas e organizacionais, como se estas se situassem em um solo neutro, não sendo marcadas pela lógica que o capitalismo imprime às transformações. Ignora-se o trabalho como uma prática humana que assume, nessa formação econômica, a condição de trabalho alienado, de mercadoria. Nesse sentido, a adaptação da escola far-se-ia muito mais com o fim de atender aos imperativos postos por alguns setores da economia, inclusive no que se refere à interiorização do controle por parte dos trabalhadores, do que propriamente às transformações amplas por que passa a sociedade (SILVA, 2008, p. 18-19).

A noção de competências impõe uma adaptação, veementemente ideológica, justificada pelos imperativos do mercado, baseados em mudanças tecnológicas e de organização do trabalho. Zarifian (2001) costura, por exemplo, uma ligação direta entre formação do indivíduo e a ocupação. Mostra que competências fundamentais são desenvolvidas no ambiente escolar e que podem ser utilizados no ambiente de trabalho. Fleury e Fleury (2001b, p. 193), relacionam o processo de aprendizagem a essa necessidade de adaptação, ao afirmarem que “a adaptabilidade crescente constitui apenas o primeiro passo no processo de aprendizagem”.

A lógica competência defende uma interdisciplinaridade associada a um empirismo sem base teórica, para contrapor a organização do conhecimento em compartimentos. O problema está justamente nesta interdisciplinaridade que está baseada no empirismo realizado em situações reais de aprendizagem consideradas de maneira aparente e não concreta. A interdisciplinaridade necessita ser construída e desenvolvida curricularmente de modo consistente, não apenas baseada na experiência e no racionalismo, mas sim como elemento de reconstrução dos conhecimentos produzidos socialmente. A noção de competências corresponde a um processo de assimilação e adaptação do trabalhador à ideologia legitimadora das transformações ocorridas no mundo produtivo capitalista, não tendo relação com a autonomia do trabalhador tão propalada por esta visão. Essa interdisciplinaridade pragmatista está vinculada diretamente à noção de imprevisto que é encontrada dentro da lógica competência, como um sinal de suposta superação da organização do trabalho taylorista.

O trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas se torna o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e

complexa. Esta complexidade de situações torna o imprevisto cada vez mais cotidiano e rotineiro (FLEURY; FLEURY, 2001b, p. 186).

O imprevisto se torna cotidiano, se torna rotineiro. Logo, o imprevisto não pode ser considerado imprevisto, mas sim cotidiano. O que deveria ser eventual torna-se permanente. Como consequência, a lógica competência figura como forma mais eficaz de extração de mais-valia, extração mais sutil e violenta de trabalho não pago.

A noção de competência (...) lança luz sobre um aspecto importante: se por um lado, agrega valor econômico à organização, por outro não menos relevante deve agregar valor social ao indivíduo, ou seja, as pessoas, ao desenvolverem competências essenciais para o sucesso da organização, estão também investindo em si mesmas, não só como cidadãos organizacionais, mas como cidadãos do próprio país e do mundo (FLEURY; FLEURY, 2001b, p. 194).

Adquirindo e desenvolvendo o capital humano a organização lucra, pois ganha de graça as competências desenvolvidas pelas pessoas, e as pessoas também “ganham”, pois investiram em si mesmas, desenvolvendo competências, enriquecendo seu capital humano, possibilitando uma exploração mais sutil e eficaz de seu trabalho.

Apesar de existir essa necessidade de adaptação e assimilação colocada pela lógica competência, ocorre que, no tocante ao âmbito educacional propriamente dito, essa aplicação não acontece de maneira direta ou mecânica. A escola detém certa autonomia política, devido ao fato de ser ambiente gerador e fomentador de conhecimento, de pensamento e de crítica, podendo ser considerada elemento de resistência às práticas e políticas pedagógicas fundamentadas na noção de competências.

## 2.6 CURRÍCULO E COMPETÊNCIAS

Pela educação os indivíduos geram, ao mesmo tempo, condição de semelhança e de diferença entre si.

A educação é o processo por meio do qual os indivíduos assemelham-se e diferenciam-se. Por meio dela tornam-se iguais, mas tornam-se também diferentes uns dos outros. A educação é o movimento que permite a homens e mulheres apropriarem-se da cultura, estabelecendo com ela uma identidade, uma proximidade, que os leva a tornarem-se iguais; mas, esse movimento, ao ser produzido, é mediado por condições subjetivas, o que faz com que os indivíduos tornem-se iguais e diferentes ao mesmo tempo. Tal movimento atribui à educação uma dimensão de realização social, e outra, de realização individual. (SILVA, 2008, p. 23).

O movimento de socialização realizado na experiência formativa do indivíduo tende a promover sua adaptação à sociedade, à sua cultura e valores, tornando-o, nesse sentido, igual aos outros indivíduos. No sistema capitalista, a formação humana prima por efetivar esse movimento de adaptação, esquecendo-se, porém, da formação e da realização individual do homem. A escola, por conta das disputas e pressões dominantes, tende atuar como um ambiente de adaptação dos indivíduos à sociedade estabelecida.

Há, no currículo escolar, uma relação entre a escola e a cultura da sociedade na qual essa escola se insere. O currículo representa essa relação, pelo menos em sua forma, constituindo-se numa plataforma que expressa efetivamente o que a sociedade estabelecida espera da escola. A invasão da lógica do sistema produtivo dessa sociedade é, portanto, inevitável. Na sociedade capitalista, as lógicas do mercado, do lucro e da obtenção de resultados se fazem presentes nos currículos escolares.

O currículo é um dos elementos da cultura escolar que mais tem incorporado a racionalidade dominante na sociedade do capitalismo tardio, pois se tem mostrado impregnado da lógica posta pela competição e pela adaptação da formação às razões do mercado. (SILVA, 2008, p. 26).

No entanto, a complexidade que envolve o currículo vai muito além da simples adaptação. Segundo Silva (2008), o currículo possui três dimensões que devem ser consideradas: a prescritiva, que contempla as intenções e conteúdos oficiais da formação; a real, vinculada à aplicação efetiva do que foi prescrito pelo currículo oficial; e a oculta, que surge no cotidiano escolar, nas relações intersubjetivas entre professores e alunos. Para Giroux (1983, apud SILVA, 2008), a escola teria a possibilidade de construir em si uma resistência à sociedade estabelecida, como oposição e crítica à lógica controladora e adaptativa que prevalece nos currículos oficiais. Giroux critica efetivamente a razão instrumental no currículo escolar e sua contribuição para a dominação e alienação do indivíduo.

Uma efetiva análise curricular precisa considerar as dimensões que caracterizam o currículo e encontrar as relações de poder que justificam a política curricular.

Compreender o currículo como portador, ao mesmo tempo, de uma razão que tem privilegiado a adaptação, mas que, contraditoriamente, anuncia a possibilidade de emancipação, permite tomar a escola como depositária das contradições que permeiam a sociedade. Possibilita localizar, nela, as relações entre indivíduo e sociedade como relações historicamente construídas e conceber, ainda, que as escolas não são simplesmente alvos das proposições externas, presentes, por exemplo, nas reformas educacionais. Desse modo, na análise das políticas educacionais em geral, e das políticas curriculares, em particular, é preciso considerar que a escola não está, tão-somente, à mercê dos interesses da economia ou do Estado, o que exige que as inter-relações entre essas diferentes instâncias (Estado, economia, escola) sejam consideradas a partir de inúmeras mediações que se interpõem entre elas. (SILVA, 2008, p. 32).

O normativo educacional e curricular que é determinado oficialmente pelo Estado encontra, na escola, não uma aplicação direta, automática, mas sim uma recontextualização, uma redefinição, uma reinterpretação por parte da direção e corpo docente em cada instituição de ensino. “Há, portanto, um distanciamento entre a produção do discurso oficial e sua incorporação pelas instituições” (SILVA, 2008, p. 34). Os valores e significados que a política curricular determina são invariavelmente reinterpretados na escola, de modo que não existe, efetivamente, uma aplicação pura do discurso regulativo no ambiente escolar.

Um currículo ou diretriz curricular que se baseia em objetivos precisos, em definir o perfil do aluno egresso e em especificar as habilidades e competências que esse aluno deve apresentar ao fim de determinado curso deixa transparecer seu caráter político, seja na preocupação em se fazer uma prescrição, em se traçar um formando devidamente padronizado segundo os interesses dominantes, seja em se determinar um padrão de egresso esperado pela sociedade e pelo mercado de trabalho.

A linguagem adotada nos normativos oficiais baseados na noção de competências se apresenta de maneira racionalizada, reduzida à linguagem funcional. “A repetição, levada à exaustão, valida o significado e o converte em ideologia. Mascara, por assim dizer, dados significativos da realidade que possibilitariam a reflexão e a crítica”. (SILVA, 2008, p. 37). A linguagem em sua forma funcional, operacional ou comunicada denota seu emprego a-crítico e

adaptativo aos interesses da classe dominante e torna-se instrumento de implementação da ideologia dominante, mantenedora do *status quo*, do senso comum, em detrimento da crítica e do desenvolvimento do bom senso, em sentido gramsciano. A noção de competências é fruto dessa linguagem prescritiva e funcional, interessante à dominação e à manutenção das relações sociais e de produção estabelecidas no capitalismo.

A reestruturação produtiva sofrida pelo capitalismo implica não apenas numa reformulação do sistema produtivo, mas sim de toda a sociedade (SILVA, 2008). A ideologia da classe dominante não se faz presente apenas no âmbito produtivo da sociedade. Seu alcance engloba também os demais setores, configurando uma complexa e extensa gama de novos valores e ideais que reforçam e mantêm o sistema capitalista. O reflexo sobre o currículo é imediato. “As propostas de mudanças curriculares, de modo geral, incorporam o espírito do ‘novo capitalismo’ e impregnam todos os espaços de formação” (SILVA, 2008, p. 64).

O modelo de competências é colocado por seus teóricos como o modelo capaz de remediar definitivamente os conflitos e contradições entre capital e trabalho. O que efetivamente o modelo de competências realiza é a contenção desse conflito, da luta de classes, fazendo uso de um véu ideológico, tecnológico e linguístico que carrega consigo, fazendo parecer ao trabalhador que não há contestação, não há motivo para luta, para resistência, pois as questões de classe estariam resolvidas, havendo espaço apenas para a sinergia, a colaboração e a conjugação de interesses entre capital e trabalho.

Perrenoud (1999, in SILVA, 2008) justifica o currículo baseado em competências na observação de que o processo de escolarização acaba por engendrar ou acentuar desigualdades existentes na sociedade em geral, e que se repetem, não diretamente, no âmbito escolar, seja no rendimento, seja no desenvolvimento pessoal de cada aluno. Para Perrenoud, a escola gera essa diferenciação pela forma como está organizada, pela forma como ocorrem os processos de avaliação, provocando o sucesso de alguns, que se adaptam ao processo educacional, e o fracasso de outros, que passam a ser vistos, ou se veem, como incapazes de aprender. Para solucionar esse problema de desigualdade na educação, Perrenoud defende a adoção de um currículo baseado em competências.

Segundo Perrenoud, competência implica em mobilização de recursos cognitivos para enfrentar determinada situação ou problema, não se

circunscrevendo a acumulação de saberes, mas sim à capacidade de utilizá-los em situações concretas. Entendemos, no entanto, que essa capacidade remete somente à situação apresentada, sendo, portanto, de caráter imediato. Caberia então ao indivíduo desenvolver uma rapidez mental em se vincular o problema inesperado à solução imediata, o que constitui o âmago da competência. Desta forma, segundo Perrenoud, entende-se que a competência é formada socialmente, pelo desenrolar de diferentes eventos ou situações que de alguma forma requeiram uma ação imediata por parte do indivíduo. Ao indivíduo cabe, portanto, desenvolver esquemas de pensamento e esquemas de ação adaptados a cada tipo de problema, mas que, ao mesmo tempo, possam se generalizar a partir das semelhanças encontradas entre as diversas situações.

O uso da noção de competências na definição de um currículo implica numa mudança, para Perrenoud, de ordem pedagógica e política em toda a estrutura educacional da instituição (SILVA, 2008). Nesse sentido, um currículo por competências deverá, portanto, reconhecer que a competência está relacionada a uma prática social, o que se realizaria de duas formas: ou por competências transversais que se definem pela implementação de uma organização de saberes e conhecimentos pautada na interdisciplinaridade; ou pela simulação de situações reais do cotidiano. Outra possibilidade, tão problemática quanto as anteriores, constitui em realizar uma transposição didática a partir das práticas sociais. Não fica claro, a nosso ver, a quem caberia definir as práticas sociais que figurariam como referência para a prática pedagógica, ou mesmo, a qual ponto de vista a prática social escolhida faria vinculação à prática pedagógica. Tais questões se responderiam a partir de duas perspectivas: ou o professor abraçaria a ideologia das competências escolhendo a partir de sua visão pessoal qual prática social deve ser considerada e qual não; ou o professor nega totalmente a adoção da pedagogia por competências e continua a exercer seu ofício a partir do ensino por disciplinas transferindo seu esforço para o incentivo interdisciplinar. Para Silva (2008), um currículo pautado na noção de competências não tem a capacidade de transformar o ensino. A tendência que se abre é a de uma generalização de termos e conceitos cada vez mais abrangente e certamente confusa ao docente.

Para Perrenoud (1999), um currículo organizado por competências resultaria também em um novo educador, que possa mais do que ensinar conteúdos, ensinar a aprender, ou aprender, ele mesmo, com o currículo oculto que desenvolve

inconscientemente em sala de aula, aprender a utilizar o saber de formas diferentes. O professor passaria então a tirar o foco do ensino e do conteúdo, trazendo-o em direção ao aluno. O problema a ser resolvido, seja do fracasso escolar, seja do desinteresse, seja do baixo rendimento se resolveria por uma nova abordagem pedagógica por parte do educador, não estando mais no ensino ou no conteúdo, mas sim, na aprendizagem, ou capacidade de aprendizagem do aluno e do professor. O conhecimento, então, sob essa nova ótica, seria tomado como recurso a ser mobilizado a partir das situações apresentadas.

No nosso ponto de vista, entretanto, essa visão do ensino, pretensamente democrática ao entender que o conhecimento só é válido quando efetivamente aplicado em situações reais, possui um viés utilitarista. O conhecimento não pode ser medido a partir de sua utilidade direta ou imediata. Ao mesmo tempo, não pode ser encarado como objeto inanimado, como mais um arquivo de dados para compor a biblioteca mental do aluno. O conhecimento é gerado criticamente, organicamente, e seu tratamento curricular não poderia ou não deveria tentar impor restrições a algo que é essencialmente livre e humanizante. Para a pedagogia por competências, não teria sentido um conhecimento que não pudesse ser imediatamente aplicado.

Mais do que uma noção de competências, o que se verifica é o desenvolvimento e emprego gradativo de uma lógica das competências, que está diretamente vinculada à reestruturação produtiva capitalista e à ideologia dominante a ela relacionada. A lógica da competência, assim como a teoria do capital humano, pretende vincular escola e mercado de trabalho, concebendo a primeira como fábrica de mão-de-obra para o segundo. A escola possui, no entanto, uma função social muito maior do que a da adaptação aos interesses e valores da classe dominante. Na escola encontra-se o potencial crítico e formativo de geração e transmissão de conhecimento, de instigar no aluno o pensamento crítico, que conduz a uma emancipação efetiva e consciente da realidade.

A experiência formativa não se restringe, portanto, a um saber-fazer que tenha como meta dar respostas imediatas às demandas postas pelo cotidiano. Tampouco é propiciada pela escola por meio de procedimentos metodológicos assentados numa lógica behaviorista que toma a aprendizagem como mero exercício de dar respostas a estímulos previamente calculados. (SILVA, 2008, p. 105).



O currículo por competências prevê uma ênfase grande nos aspectos subjetivos dos alunos, que são tomados isoladamente, como se não vivessem em sociedade, e não fossem seres sociais, históricos e culturais, sendo reduzidos a seus aspectos biológicos.

A noção de competências adota como pressuposto a necessidade de adequação ou adaptação da escola às exigências provenientes das mudanças ocorridas no âmbito econômico entre as quais as que alteraram as relações de trabalho. As legislações brasileiras, particularmente as Diretrizes Curriculares Nacionais, tendem a vincular essa necessidade às transformações tecnológicas, revelando “um determinismo tecnológico que circunscreve uma visão parcial e limitada do papel da escola, pois a restringe à formação para o mercado de trabalho, insere as finalidades da formação humana no quadro restrito da produção econômica” (SILVA, 2008, p. 117).

A ideologia da noção de competências não considera as transformações tecnológicas e os imperativos de adaptação advindos das exigências do mercado em sua dimensão histórica e cultural. A noção de competências revela ser a um só tempo a-histórica e culturalmente descontextualizada.

A questão da relação entre teoria e prática é entendida pela lógica da competência de maneira funcionalista e imediatista. A lógica da competência aplicada ao currículo deseja superar a mera repetição, mas em seu lugar propõe a mera aplicabilidade em situações cotidianas, um treinamento para o saber como agir em cada situação, uma padronização ou adaptação, enfim, mais sutil e mais eficaz que a repetição. Como afirma Silva (2008, p. 132), para a lógica competência “os saberes escolares somente adquirem sentido, e, portanto, apenas nessa condição é que deveriam ser estudados, quando relacionados à sua aplicabilidade prática em situações cotidianas”.

Em um currículo pautado em competências, essa necessidade de adaptação constante e aplicação prática imediata e descontextualizada da teoria ensinada em sala de aula figuram como diretrizes definidoras da política educacional. Uma instrumentalização do conhecimento humano que nada possui de formativo e que não contribui para a geração de possibilidades de emancipação e de humanização do aluno. A respeito dessa relação, afirma Silva (2008, pp. 143-144) que:

a noção de competências, proposta como elemento organizador e definidor do currículo, comporta uma concepção instrumental da formação humana, que visa, em primeira instância, à adequação dessa formação a supostas e generalizáveis demandas do setor produtivo, em momento algum questionado em suas bases e consequências políticas, sociais e culturais. Dado esse caráter instrumental, o conhecimento é tomado de forma pragmática e reducionista, impondo ao currículo uma conotação igualmente utilitarista e eficientista. Currículo e escola são tratados de forma descontextualizada, desconsiderando-se que resultam de mediações culturais, e, portanto, históricas. Tratadas desse modo, as prescrições curriculares externam a intenção de tornar a formação sujeita ao controle e, portanto, *administrada*. (SILVA, 2008, p. 143-144).

Segundo Silva (2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais são normativos sancionados pelo Conselho Nacional de Educação, tendo caráter de obrigatoriedade. Ocorre que, mesmo possuindo obrigatoriedade legal, a Diretriz Curricular não é religiosamente seguida pela instituição de ensino. “As escolas conferem interpretações particulares às proposições e estas, ao mesmo tempo, instituem mudanças nos discursos e nas práticas educacionais, o que atribui aos dispositivos normativos um caráter sempre relativo”. (SILVA, 2008, p. 13).

As Diretrizes Curriculares Nacionais possuem um caráter, portanto, ao mesmo tempo de obrigatoriedade e de relatividade. Obrigatoriedade em seu sentido legal, ou seja, em sua concepção política e oficial por parte do Estado; relatividade, em sua efetiva aplicação nas instituições de ensino, no seu entendimento por parte da direção da instituição e por parte do corpo docente.

O Conselho Nacional de Educação tem inserido em seus Pareceres e Resoluções, principalmente nos normativos destinados ao ensino médio e superior, linguagem e valores próximos da noção de competências. Haveria, portanto, por parte do Estado e da agenda internacional, uma necessidade de se adaptar o ensino em geral às exigências advindas do mercado de trabalho. O paradigma curricular que se coloca tende a relevar cada vez mais os conteúdos e saberes disciplinares e a valorizar e a estipular competências desejadas que devem ser desenvolvidas nos alunos, adaptando o ensino a necessidades do mercado.

O currículo representa a relação entre escola e sociedade em determinado momento histórico. Resulta, em grande parte, do que a sociedade, ou a classe dominante da sociedade, espera da escola. Se a classe dominante espera que a escola funcione como fábrica de mão-de-obra, com formação tecnicista e pragmatista, a tendência será a de se organizar o currículo para que isso ocorra. Ocorre, no entanto, que o currículo prescrito pelo normativo educacional não é

absorvido integralmente pela instituição, dada a autonomia que lhe é característica e a reinterpretação exercida por parte da direção da escola, dos supervisores e coordenadores escolares e dos professores individualmente.

Como a escola possui autonomia em relação ao currículo prescrito pela legislação educacional, existirá uma grande diferença entre o currículo definido na legislação (no caso brasileiro, as Diretrizes Curriculares Nacionais) e o praticado em cada instituição de ensino. Essa autonomia traz possibilidades à escola ou de absorver e se adaptar frente às exigências constantes no currículo oficial, ou de resistir a essas exigências, o que pode ocorrer de duas formas: resistência pela resistência, ou seja, pela negação pura e simples à adaptação, por fatores pessoais ou por tradição; e resistência pela crítica ao currículo prescrito pelo Estado, por haver por parte do professor ou instituição a consciência crítica a respeito da realidade que jamais despreza seu caráter histórico-material e cultural.

O currículo pautado em competências pretende adequar as instituições escolares às necessidades da economia. É um currículo que desconsidera o caráter histórico-cultural da relação entre a sociedade e o indivíduo, defendendo um ponto de vista que entende como formação humana apenas seu lado instrumental, sua aplicação pragmática. Apesar de ser entendida, entre outras definições, como a capacidade de mobilizar saberes, a competência limita essa mobilização apenas à solução do problema cotidiano ou da situação prática, não chega ao patamar de se construir uma abstração efetiva e crítica a respeito da realidade.

Silva (2008, p. 150) afirma que a riqueza do fazer escolar está na impossibilidade da instituição escolar ser submetida completamente ao controle. O ambiente escolar é entendido como ambiente de resistência à adaptação pura e simples às exigências do sistema de produção. Assim como qualquer currículo ou legislação educacional, o currículo baseado em competências é invariavelmente reinterpretado por cada instituição e por cada professor. Caberia questionar que tipo de reinterpretação ocorre e em que sentido: adaptação, resistência pela tradição ou resistência pela crítica.

Entendemos que são reais as possibilidades de resistência pela crítica, por parte de uma instituição que tem como objeto a geração de possibilidades para o desenvolvimento cultural e intelectual de artistas, como é o caso da EMBAP. Desta forma a resistência e autonomia seriam duplas: por um lado, devido à sua condição

de instituição de ensino, por outro, pelo fato do objeto de ensino ser a arte, atividade humana crítica por excelência e ao mesmo tempo autônoma em relação à realidade.

Para dar luz a esses aspectos possíveis, discutiremos, no capítulo a seguir, alguns aspectos que podem caracterizar a arte como uma manifestação autônoma, ou, no mínimo potencialmente emancipatória.

### **3 FORMAÇÃO, ARTE E EMANCIPAÇÃO: A FORMAÇÃO DO MÚSICO PARA ALÉM DO MERCADO**

Neste capítulo buscaremos abordar a questão da arte, seu papel formador e as possibilidades de emancipação que a arte e a música, por ser forma de manifestação artística, possuem, com o intuito de nelas perceber as possibilidades de contraposição às teorias das competências. Num primeiro momento, a partir da tentativa de se definir o que é arte, adentrar-se-á na lógica do pensamento de Lukács, no âmbito do estudo da ontologia do ser social, tratando do entendimento a respeito dos conceitos de trabalho, ciência e arte. Em seguida, desenvolvendo uma metodologia de análise baseada no movimento do pensamento lukácsiano, tentar-se-á entender as importantes questões levantadas em seu estudo sobre a estética, relacionando-as ao objeto de estudo desta pesquisa. Em seguida será dada atenção à contextualização da arte no sistema produtivo capitalista a isso relacionando o potencial formador e emancipador da arte, com enfoque na arte musical e na formação do músico.

#### **3.1 PARA UMA DEFINIÇÃO DE ARTE**

Nesta primeira parte, a atenção estará voltada aos conceitos de trabalho, ciência e arte tratados na teoria ontológica lukácsiana, apresentando seus potenciais humanizadores, com enfoque particular no conceito de arte, suas relações com a realidade aparente e com a realidade concreta.

Para Lukács (1964), ciência e arte possuem relação muito próxima. São categorias que derivam, de certa forma, da categoria central no estudo do homem e das relações humanas, que é o trabalho. O ser, resultante do salto ontológico, que contraditoriamente supera e ao mesmo tempo absorve em si as esferas orgânica e inorgânica do ser, tornando-se ser social, tem a possibilidade, com o trabalho, de transformar a natureza e si próprio. O trabalho, assim ontologicamente entendido, resulta da relação entre um fim teleologicamente posto e a causalidade que é dada. O fim teleológico é o resultado do que se pretende realizar, já existente como reflexo

na imaginação do ser social, tendo em vista o contato com a objetividade. A partir da causalidade que é dada, o homem faz uma escolha entre as alternativas possíveis, busca meios para que seu fim, pronto na ideia, seja possível na realidade.

A ciência nasce da busca desses meios e no seu desenvolvimento e aprimoramento, para que haja mais alternativas passíveis de escolha.

Nunca se deve perder de vista o fato simples de que a finalidade torna-se realidade ou não dependendo de que, na busca dos meios, se tenha conseguido transformar a causalidade natural em uma causalidade (ontologicamente) posta. A finalidade nasce de uma necessidade humano-social; mas, para que ela se torne uma verdadeira posição de um fim, é necessário que a busca dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a um certo nível adequado; quando tal nível ainda não foi alcançado, a finalidade permanece um mero projeto utópico (...). Em suma, o ponto no qual o trabalho se liga ao pensamento científico e ao seu desenvolvimento é, do ponto de vista da ontologia do ser social, exatamente aquele campo por nós designado como busca dos meios. (LUKÁCS, 1964, p. 15).

Quanto maior o conhecimento sobre as particularidades e características de um determinado meio, mais próximo do imaginado será o fim efetivamente realizado. A ciência surge como busca de conhecimentos, sendo também reflexo do conhecimento desenvolvido para a efetivação de um fim posto teleologicamente. Ela é abstração do pensamento humano, calcado na objetividade social. Dessa forma, o homem abstrai, a partir do conhecimento das características dos meios utilizados na escolha de alternativas para atingir do fim posto, a genericidade dessas características, como os conceitos de dureza e peso, por exemplo, podendo aplicá-los em diversas situações. Realiza, enfim, a separação entre essência e fenômeno, fundamentais para a ciência enquanto reflexo desantropomorfizante da realidade (LUKÁCS, 1964; FREDERICO, 2000).

Segundo Lukács, a arte é uma forma de reflexo da realidade que, apesar de se valer da ciência no que se refere à forma de expressão artística, a ela se opõe em essência. O reflexo da realidade trabalha com a relação entre a realidade e a representação da realidade. Essa relação é composta de múltiplas determinações oriundas das mediações entre o ser e a representação do ser. Há diferenças fundamentais entre o ser, nesse caso a realidade, e a representação do ser, o reflexo que, nesse caso, é a arte.

No reflexo da realidade a reprodução se destaca da realidade produzida, coagulando-se numa 'realidade' própria da consciência. Pusemos entre

aspas a palavra realidade porque, na consciência, ela é apenas reproduzida; nasce uma nova forma de objetividade, mas não uma realidade, e – exatamente em sentido ontológico – não é possível que a reprodução seja da mesma natureza daquilo que ela reproduz e muito menos idêntica a ela. Pelo contrário, no plano ontológico do ser social se subdivide em dois momentos heterogêneos, que do ponto de vista do ser não só estão defronte um ao outro como coisas heterogêneas, mas são até mesmo opostas: o ser e o seu reflexo na consciência. (LUKÁCS, 1964, p. 24).

Não se está afirmando que a arte é uma imitação da realidade, pelo contrário, ela se aproxima ou se afasta da realidade gerando, no entanto, uma lógica autônoma a ela. Ao mesmo tempo em que a arte é autônoma em relação à realidade que reflete, ela depende da realidade para existir. Trata-se de uma autonomia que em verdade depende exatamente do que busca se separar. A autonomia da arte se configura, portanto, numa independência relativa em relação à realidade. Isto posto, devem ser considerados os fatores históricos e materiais que permeiam essa relação.

Se a arte pode ser considerada componente da superestrutura da sociedade, é evidente que há uma forte relação entre a arte e a base material. Entretanto, essa relação não se dá de forma determinista, tampouco figura como relação direta. Benjamin (1975, p. 165) identifica uma defasagem entre a base material e a superestrutura que a justifica: “Tendo em vista que a superestrutura se modifica mais lentamente que a base econômica, as mudanças ocorridas nas condições de produção precisaram mais de meio século para refletir-se em todos os setores da cultura”. Marx (apud Bottomore, 2001, p.18) também ressalta esse ponto, especificamente em relação à arte. Ela não reflete diretamente a base material, chegando a lhe ser autônoma. A arte tem, portanto, a capacidade de se universalizar e superar os limites materiais que, de certa forma, possibilitaram sua existência. A arte transcende suas origens materiais e sociais, suas funcionalidades originais, e adota uma autonomia e lógica próprias.

Toda a forma de arte possui, direta ou indiretamente, uma origem utilitária. Como coloca Plekhanov (1912, apud Bottomore, 2001, p.18), a dança seria, em sua origem, uma recriação mimética do trabalho e a música o necessário apoio rítmico para a realização do trabalho. Em várias formas de arte é possível depreender essa dupla característica, ou seja, um fim primeiro por parte do artista, em cumprir um objetivo pré-determinado, criar uma obra e receber seu sustento pelo contínuo criar, e um segundo fim, por parte também do artista e da sociedade de sua época e

épocas posteriores, de fruição estética da obra acabada. A obra de arte teria, portanto, um valor estético em si que transcende seu primeiro objetivo, o qual se limita à sua utilidade imediata ou sua funcionalidade específica. Uma pintura que teria, no século XVI, uma função decorativa ou política, ornando a sala de jantar de algum mecenas poderoso ou exaltando os feitos de determinado soberano, possui, ao mesmo tempo e no decorrer dele, um valor em si, que vai muito além da simples decoração ou exaltação política. O valor da obra, além de ser estético, é fundamentalmente histórico, pois revela muito da lógica, da economia, da política e dos valores morais da sociedade onde se originou.

Para Lukács (1974, segundo FREDERICO, 2000, p. 305), a arte possui relação fundamental com o mundo cotidiano. “Na visão ontológica de Lukács, a arte é uma atividade que parte da vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar, produzindo nesse movimento reiterativo uma elevação na consciência sensível dos homens” (FREDERICO, 2000, p. 302). O retorno à cotidianidade representa, nesse momento, uma superação da singularidade do indivíduo, imerso em um mundo aparente e fragmentado, pelo encontro com o gênero humano. O contato entre indivíduo singular e o gênero humano produz o fenômeno da catarse, o momento no qual o indivíduo tem o conhecimento da realidade concreta. O nexo entre indivíduo e gênero que é, em essência, direto, fica, segundo Frederico (2000, p. 305), “[...] esmaecido na cotidianidade onde os homens encontram-se fragmentados e entregues à resolução dos problemas pessoais de sua vida privada”. Por meio da catarse, esse nexo é recuperado possibilitando ao homem um entendimento mais apurado de sua realidade e lhe revelando a realidade concreta subsumida por detrás da realidade aparente do cotidiano fragmentado. Trata-se do encontro entre o homem como indivíduo, singular, com a universalidade, o gênero humano. Essa superação da cotidianidade fragmentada está vinculada fundamentalmente à história e à materialidade da sociedade.

A história aparece como elemento de importância no estudo da estética, quando considerada a relação dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. “A transformação da universalidade em particularidade e, com isto, a dialética de universalidade e particularidade é o problema da ininterrupta transformação da sociedade como lei fundamental da história” (LUKÁCS, 1970, p. 41). Assim, a relação entre espécie e gênero, entre particular e universal, está permeada pela realidade material e histórica. O universal, em determinado momento



histórico, justifica-se como a forma mais acabada, ou mais complexa, de organização social e supera a organização social anterior, que agora é particular, parte do universal, em um claro movimento de contradição.

Para Hegel (1932, segundo LUKÁCS, 1970), são os interesses particulares, as ambições e ações dos homens em particular que movimentam a história. Por outro lado, ao mesmo tempo, “no conjunto, nascem e morrem outros conteúdos, mais altos e mais universais do que aqueles que os homens colocaram imediatamente em jogo” (LUKÁCS, 1970, p. 43). As ações humanas acabam por ultrapassar, nesse sentido, a primeira funcionalidade que as motivou, fugindo ao controle imediato do homem. A obra criada acaba por sair do âmbito imediatamente interessante ao criador, passando a superá-lo em tempo e em função social no decorrer da história. A relação entre fim e meio colocada por Lukács (1964) demonstra ser infinita pois, se, por um lado, o meio é elemento que necessariamente dura mais tempo do que o fim, por outro lado, o fim acaba necessariamente retornando, de maneiras diferentes certamente, mas sempre voltando e se colocando ao homem como objetivo a ser alcançado. Em outras palavras, o fim posto teleologicamente, que é extinto ao ser alcançado, justifica sua extinção com a criação de novos fins por parte do ser social. Esses novos fins são definidos, essencialmente, pelas novas causalidades postas a cada fim que é efetivamente atingido. A obra de arte nasce de um objetivo particular, de cunho não raro imediato e funcional, mas se universaliza, pela sua permanência histórica, pela sua autonomia própria e pela sua potência de emancipação humana.

O interesse particular da paixão, portanto, é inseparável da atuação do universal; pois é do particular e do determinado, bem como de sua negação, que nasce o universal. O particular tem seu próprio interesse na história universal; ele é algo finito e, como tal, deve necessariamente perecer. É o particular que combate reciprocamente a si mesmo e uma parte dele deve perecer. Mas precisamente na luta, na derrota do particular, surge o universal. (HEGEL, apud LUKÁCS, 1970, p. 43-44).

Pensando em termos de arte, pode-se daí depreender que toda a arte é criada como particular, segundo determinada finalidade imediata. Somente quando sua finalidade inicial não mais existe, determinada obra pode ser considerada universal, em determinado contexto histórico, pois nesse momento de universalização, a obra completa seu movimento de chegada à cotidianidade,

elevando-a em relação à cotidianidade existente no momento do movimento de partida da criação artística.

De acordo com Lukács (1970), ao se considerar, inclusive, a materialidade da particularidade, alguns elementos importantes devem ser considerados: a obra de arte não pretende ser realidade como é a realidade objetiva, é algo criado, pronto, pelo homem; a arte, entretanto, aparece como “realidade”, é aceita como tal, podendo, no entanto, ser aprovada ou rejeitada pelo sujeito cognoscente de maneira subjetiva; essa “realidade” é realidade sensível, o reflexo artístico, ao mesmo tempo em que supera a singularidade, a conserva, pois o particular não é autônomo a ela, está presente em todas as suas formas; quanto mais acentuada é a sensibilidade da singularidade, mais próxima estará da particularidade.

Ponto de interesse a ser ressaltado na tentativa de se conceituar arte é a sensibilidade da singularidade. A sensibilidade da singularidade está diretamente relacionada à subjetividade estética criadora do homem/artista tomado individualmente, à sua personalidade artística criadora e à sua necessidade imediata. Porém, se considerarmos várias obras de um mesmo momento histórico e socialmente localizadas, apesar das diferenças individuais, há semelhanças entre as várias individualidades. Mesmo sendo Leonardo e Michelangelo semelhantes quando focalizamos o período histórico-social do Renascimento italiano, ao analisarmos suas obras separadamente notam-se diferenças fundamentais entre eles. A valorização da figura humana é comum entre os dois, o que os insere no contexto renascentista. Mas o torso musculoso comum em Michelangelo não é comum em Leonardo, da mesma forma que o olhar *blasé* dos personagens de Leonardo, o que lhes denota um carisma característico, não é preocupação de Michelangelo.

O sujeito estético é inseparável do objeto estético. “A objetividade, portanto, não pode ser separada da subjetividade, nem mesmo na mais intensa abstração da análise estética mais geral” (LUKÁCS, 1970, p. 181). Ao mesmo tempo, a realidade objetiva existe independentemente do sujeito cognoscente. Aqui, é importante ressaltar que, mesmo havendo uma realidade objetiva socialmente contextualizada associada à subjetividade estética individual do artista/homem, há uma autonomia no fazer artístico, uma lógica interna da arte que se faz presente. Esta autonomia reside no movimento de contradição existente nesta lógica interna pelo qual a arte é

criada. Durante a criação da obra há uma elevação da subjetividade imediata. A subjetividade criadora se eleva sobre a subjetividade cotidiana.

O paralelo que Lukács traça (1970) entre o trabalho, especialmente na questão da escolha entre alternativas e o aprimoramento das alternativas, e o fazer artístico, é especialmente significativo.

As qualidades humanas existentes na particularidade pessoal, como a rapidez da percepção, a fina sensibilidade em face das impressões, a fantasia, etc., são a base de toda aptidão artística; e se, no curso do trabalho, também ela pode e deve ser aperfeiçoada até atingir altitudes originalmente insuspeitadas, isto em nada altera o fato de que estamos aqui em face daquelas qualidades que são inseparavelmente ligadas à particularidade individual, à imediata incomensurabilidade de cada personalidade. (LUKÁCS, 1970, p. 185).

Contraditoriamente, o mesmo homem artista que cria a obra de arte, que eleva sua subjetividade acima da cotidianidade, não altera sua condição objetiva, sua personalidade individual. Sua subjetividade eleva-se à particularidade, que lhe é própria. Assim, chega-se à percepção de coisa qualitativamente superior, quando o artista vai além de suas impressões e considerações individuais, chega-se a coisa mais universal. “Neste processo, renuncia-se à imediatez originária da vida cotidiana; mas a universalização na particularidade não a destrói: pelo contrário, gera uma nova imediatez num nível mais elevado.” (LUKÁCS, 1970, p. 188).

E ainda:

Precisamente por isto, é decisiva para a estética a necessidade de representar com verdade objetiva, e ao mesmo tempo como um mundo humano, adequado ao homem, uma realidade que existe independentemente da consciência humana (LUKÁCS, 1970, p. 185).

Por isso, a arte pode ser considerada reflexo antropomorfizante da realidade, um mundo humano, autônomo, representado pela ação humana e que existe de maneira independente em relação à consciência humana de sua existência, que seja capaz de elevar a imediatez ou a cotidianidade a um nível de maior possibilidade de compreensão da realidade concreta, ou seja, de emancipação.

O que se percebe nitidamente na estética lukacsiana é a existência de quatro movimentos distintos, mas complementares. O primeiro relaciona-se com a categoria essência-aparência, o segundo com a categoria da contradição, o terceiro

com a categoria universalidade-particularidade-singularidade e o quarto com a categoria autonomia da arte. O fazer artístico pode ser entendido quando se consegue aliar a utilização metodológica e analítica das categorias acima citadas.

Para uma correta compreensão do que Lukács entende por arte, podemos recorrer a Celso Frederico (2000, p. 301), quando este afirma que a principal propriedade da arte é apresentar ao espectador a aparência como aparência, a dissimulação da essência. A arte, como reflexo da realidade, possui a necessidade fundamental, a urgência de tornar claro, de revelar a realidade muitas vezes escondida sob a trama não raro espessa da aparência.

A especificidade da arte consiste no fato de que na impressão imediata aparece conservada a estrutura da realidade, que ela consegue emprestar evidência imediata à essência sem lhe dar, na consciência, uma figura própria separada da forma fenomênica. (LUKÁCS, 1970, p. 206).

Desta forma a arte reúne essência e aparência tendo a propriedade de apresentá-las, porém, separadamente, como coisas distintas. A arte evidencia a existência da essência revelando, neste ponto, a realidade concreta.

A obra, portanto, aparece como uma reprodução abreviada, compacta, da representação que o artista faz, no trabalho criador, do caminho percorrido pelo desenvolvimento da humanidade. A obra, com sua generalização artística no particular, eleva por certo a matéria representada, depurando-a de tudo o que contém de cotidiano, e empresta-lhe uma vida própria fundada aparentemente sobre si mesma, que repousa em si mesma. (...) Mas esta elevação do mundo cotidiano a uma esfera autônoma é uma pura aparência – ainda que seja uma aparência existente – na medida em que é o verdadeiro pressuposto para o retorno da arte à vida, para sua ativa eficácia na realidade social. (LUKÁCS, 1970, p. 218).

A autonomia da arte configura-se, assim, num momento fundamental, na relação de desvendamento da essência, para o necessário retorno da arte, como consequência do encontro do indivíduo com o gênero, à cotidianidade fragmentada, tornando-a, ao indivíduo, menos difusa e mais concreta.

### 3.2 CONTEXTUALIZANDO ARTE MÚSICA E ESTÉTICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A arte, como reflexo da realidade, possui relação com a base econômica e material da sociedade, de maneira direta ou indireta. De modo geral, a arte poderia ser considerada como parte componente da superestrutura da sociedade, não representando, no entanto, um reflexo imediato de sua configuração econômica. Faz-se importante chamar a atenção para o fato de que a relação entre infraestrutura e superestrutura da sociedade não é, de maneira alguma, determinista, mas sim complexa, uma relação composta por múltiplos fatores e variáveis. Portanto, a arte não é diretamente determinada pela base econômica da sociedade, mas sim influenciada indiretamente, como um amálgama composto por questões como forma de expressão artística, valores éticos e estéticos, desenvolvimento tecnológico e a relação entre arte e sociedade no decorrer da história.

A obra de arte carrega consigo, no entanto, valores que são mais característicos da ideologia legitimadora da classe dominante da sociedade onde está historicamente contextualizada do que da sociedade como um todo. Segundo Bottomore,

uma análise da arte como ideologia tem de mostrar, de um lado, o lugar específico que um estilo de arte (ao mesmo tempo forma e conteúdo) ocupa no corpo total das ideias e imagens de uma classe dominante durante um determinada fase histórica de sua existência. (Bottomore, 2001, p.19).

Isso não quer dizer que não é possível à classe dominada opor-se à classe e aos valores dominantes também por meio da arte. O uso ideológico da arte, assim como no caso da tecnologia e como no caso do uso mercadológico da arte, porém, acaba por deturpar seu sentido fundamental, de emancipação e humanização do indivíduo, em nome da manutenção e renovação dos valores, ideais e lógicas dominantes legitimadoras do sistema econômico e político instituído.

A indústria cultural figura como um dos fenômenos culturais e estéticos surgidos na sociedade capitalista que, além de possuir uma função claramente legitimadora do sistema estabelecido, ao transformar arte em mercadoria, ao medir a qualidade da obra pelo seu potencial lucrativo e ao valorizar seu valor de troca em detrimento do seu valor de uso ou da sua potencialidade de fruição estética, ideologicamente favorece a manutenção do sistema.

Na sociedade capitalista, a música como forma de expressão artística, estaria, segundo Adorno, passando por um processo de degradação, sendo substituída pela música de entretenimento. Para Adorno (1999, p. 67), “ao invés de entreter, parece que tal música contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação”. Não apenas a música, mas todas as formas de arte estariam sofrendo os mesmos efeitos.

O fazer artístico, na sociedade ocidental, remete a uma atividade ou função específica de um determinado grupo humano, os artistas. Essa especificidade, a arte tomada como atividade especializada, decorre do processo de divisão do trabalho. Pode-se, também, depreender que as ideias de talento, dom e genialidade tem relação ou até mesmo origem, na divisão social do trabalho. Seriam essas qualidades inerentes à função de artista, próprias dele, entendido como indivíduo de capacidades e talentos excepcionais, uma visão que também explica, em parte, a historiografia tradicional das artes, por exemplo, baseadas na história de cada pintor, músico ou escultor, tomados individualmente, como se vivessem à parte da realidade econômica e social de sua época.

Ocorre que a arte, assim como a ciência e o trabalho, são especificidades que caracterizam os seres humanos em sua totalidade, não apenas os grandes gênios da arte ou da ciência. São elementos que caracterizam o ser humano como tal e que devem, ou deveriam, participar de seu cotidiano, concorrendo para sua contínua humanização. Conforme especifica Bottomore (2001, p. 18), o pensamento marxista entende que “a arte, ou um sentimento estético desenvolvido, é, como a linguagem, tida na conta de uma capacidade distintivamente humana e universal”. Assim como todo o homem é intelectual, apesar de não exercer essa função na sociedade, todo o homem tem a possibilidade de criar e se expressar artisticamente.

A arte, antes da possibilidade de sua reprodutibilidade técnica, possuía funcionalidades diferentes em relação ao seu momento histórico de concepção,

tendo primordialmente uma funcionalidade mágica, para passar para a funcionalidade ritualística, dotada de valor de culto e chegando finalmente à sua funcionalidade expositiva, ou seja, passando a ter valor de exposição, como veículo de expressão artística de uma cultura, de uma época, de uma coletividade ou de um artista isolado (BENJAMIN, 1975).

Com a reprodutibilidade técnica da obra artística e com o advento de modalidades artísticas essencialmente reprodutíveis como a fotografia e o cinema, a obra de arte passa, pelo movimento de aproximação e afastamento realizados pela reprodução, a perder sua autenticidade. Como aponta Benjamin (1975, p. 171), “no momento em que o critério da autenticidade deixa de aplicar-se à produção artística, toda a função social da arte se transforma. Em vez de fundar-se no ritual, ela passa a fundar-se em outra práxis: a política”. Assim, para Benjamin, existe uma mudança substancial no sentido da arte com o advento da reprodutibilidade técnica. Essa mudança ocorre precisamente no fundamento da arte. Em outras palavras, a arte dotada de aura, como a pintura, escultura e a música, que tem como fundamento histórico e material funcionalidades diferentes no decorrer da história, percorrendo uma lógica interna, autônoma em relação à realidade material mas, ao mesmo tempo, intimamente ligada a essa realidade, passa a perder sua funcionalidade tradicional e ritualística. Essa constatação ajuda a explicar as condições históricas e materiais que possibilitaram o surgimento da indústria cultural e a consequente transformação da obra de arte em mercadoria.

Frederico (2000, p. 305) ressalta o que o pensamento lukacsiano entende a respeito dessas obras menores, geradas como mercadoria: “Lukács inclui essa produção artística menor no que ele chama de ‘ciclo problemático do agradável’”. As obras menores, que compõem esse ciclo, diferenciam-se da arte num ponto primordial: a autonomia. Apesar de também emanarem do cotidiano, elas não conseguem fazer o movimento de revelação da aparência como aparência, separando-a da essência por ela encoberta. Elas simplesmente reproduzem o cotidiano, sem realizar qualquer abstração, e sem apresentar ao indivíduo espectador o cotidiano efetivamente fragmentado. Desta forma o indivíduo continua imerso em sua imediatez cotidiana, sendo consumido em sua humanidade pelo entretenimento brutalizante. Ao invés de humanizar e emancipar, como ocorre com a verdadeira arte, o entretenimento, ou “ciclo problemático do agradável”, reproduz as condições necessárias para a manutenção do sistema produtivo, apenas preparando

o indivíduo para o dia seguinte em seu cotidiano fragmentado e em seu trabalho socialmente dividido e alienante. Este “criar música para ser agradável” apenas fortalece a alienação do indivíduo em relação a si e à realidade, concorrendo como um dos elementos de reprodução do modo produtivo capitalista. Como afirma Adorno (1999, p. 66), neste mesmo sentido, “esta espécie de música (ligeira) é afetada pela mudança, e isto precisamente em virtude da seguinte razão: proporciona, sim, entretenimento, atrativo e prazer, porém, apenas para ao mesmo tempo recusar os valores que concede”.

### 3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A MÚSICA

Dentre as diversas formas de manifestação artística a música se destaca como uma das mais antigas. A música tem como matéria-prima o som e sua organização em determinado período de tempo. Poderia ser definida como a arte dos sons ou da organização consciente destes por parte do homem, para expressão artística ou não. A música possui uma característica importante de intangibilidade, diferente das demais artes, pois apenas existe enquanto é ouvida ou executada. Apesar de haver algumas obras de música visual, ou seja, para deficientes auditivos, que faz uso de ritmo visual para a expressão, o trabalho musical faz uso essencialmente do som, sua organização e produção. A música, por não ser visual nem tangível, exerce um certo fascínio e até mesmo um mistério no ouvinte. Talvez por essa característica esteja na música um grande apelo à subjetividade humana que não é tão destacado em outras formas de arte. Essa força subjetiva que a música possui traz várias possibilidades de emancipação, tanto a quem cria, como a quem executa e a quem escuta.

A música faz uso do aqui e agora próprio da execução musical e, nesse ínterim, difere das outras formas de arte. Entretanto, com a reprodutibilidade técnica, o valor aurático intrínseco à execução musical ao vivo passou a se relativizar. Desde os primórdios do século XX não é mais necessário estar presente na apresentação de uma orquestra para apreciar uma sinfonia de Haydn, por exemplo. E, para mostrar também a complexidade da sociedade do capitalismo em fase de acumulação flexível, desde o início do século XXI não é nem mais necessário ter em



mãos o disco ou CD onde esta sinfonia está gravada. Com a internet e suas possibilidades infinitas, é possível não apenas ter na memória do computador, ou armazenado nos confins da rede mundial de computadores, toda a obra conhecida de Haydn, como também escolher a orquestra e o maestro de preferência. A música não é apenas reprodutível. Ela é reprodutível em escala astronômica, sem obstáculos de tempo tampouco de espaço. Num estalar de dedos é possível ter disponível toda a música produzida na história da humanidade. Por outro lado, porém, reside nessa facilidade uma brutalização da arte, uma relativização de seu valor estético, que fica relegado a um valor de catálogo, como coisa a se organizar positivamente, ao mesmo tempo em que se perde a importância do aqui e agora da execução musical.

Aproveitando a relação entre obra gravada e obra apresentada ao vivo, é necessário tecer algumas considerações importantes. Entende-se que a obra ao vivo tem maior valor que a obra gravada, pois é executada naquele instante preciso, ao mesmo tempo em que é apreciada, possui o aqui e agora da execução musical. A relação entre executante e ouvinte é imediata. Da mesma forma, a interação entre um e outro também é imediata. Seja pelo aplauso, pelo bocejo ou pelas reações, mesmo que individuais, há uma interação importante no momento da execução musical entre o ouvinte e o executante. Essa interação não é possível na audição de uma obra gravada. Na transformação da arte musical em matéria, em produto, essa interação se perde.

De uma outra ótica, no entanto, fazer juízo de valor entre uma apresentação sofrível e uma gravação de grande qualidade torna-se tarefa árdua. Um solista que erra partes do concerto teria uma apresentação fadada ao fracasso ao mesmo tempo em que um outro solista, abençoado pelos artifícios técnicos da gravação, apresenta seu concerto de forma irrepreensível, sem um erro sequer.

Tem-se aí duas possibilidades de explicação: ou entende-se que a música ao vivo e a música gravada, mesmo sendo da mesma obra, são coisas essencialmente diferentes, ou o valor fundamental, pelo aqui e agora inerente à essência da execução e interpretação musical, reside, de qualquer forma, na apresentação ao vivo, mesmo recheada de erros. Essa conclusão se explica por dois motivos: o primeiro se justifica pela inexistência de intermediários técnicos, o segundo, pela reafirmação do humano, ou seja, o intermediário entre a obra e o apreciador é essencialmente o ser humano que interpreta a música, dotado da

complexidade que lhe é própria como ser social, com seus erros e acertos, com sua humanidade, reafirmando, portanto, que também no fazer artístico o real valor está no trabalho humano, atendendo ou não ao fim posto teleologicamente ou idealmente. Desta forma, a apresentação ao vivo, no aqui e agora do fazer musical, tem maior possibilidade de humanização e emancipação do que a apresentação gravada. Por outro lado, não se quer dizer que a gravação não possua valor algum. Pelo contrário, a gravação também é importante no que tange à possibilidade de aproximação à arte musical e democratização de acesso a essa arte. A gravação tem valor importante não apenas de divulgação da obra, mas também como geração de interesse, por parte do ouvinte, pela obra. Entende-se também que a gravação pode representar um primeiro passo para uma apreciação musical efetiva. Entretanto, devido às desigualdades sociais, culturais e econômicas na sociedade capitalista, a gravação acaba tendo, contraditoriamente, um caráter democrático, porém potencialmente perigoso para a possibilidade de encontro do ouvinte individual com o gênero humano através da arte o que, conseqüentemente, geraria a emancipação.

Na música, a gravação representa ao mesmo tempo um elemento de aproximação e de afastamento da obra. Aproximação porque torna conhecível do ouvinte o que dificilmente ele ouviria ao vivo em seu ambiente de convívio ou em seu meio social. Afastamento, porque por mais apurada que seja a gravação, ela ainda estará longe de ser uma apresentação musical efetiva.

A gravação possibilitou a materialização da obra musical. Antes da gravação o único intermediário entre artista e ouvinte era a partitura ou notação musical que foi, por alguns séculos antes do século XX, a principal forma de divulgação e de mercantilização da obra musical. Com a gravação o ouvinte não precisa mais do intérprete, nem precisa conhecer a técnica musical para reproduzir a obra em instrumento próprio. Basta ter o equipamento de reprodução. Desta forma, sinfonias e óperas que somente poderiam ser apreciadas em público, em grandes salas de concerto, passaram a ser ouvidas individualmente. Essa redução do fazer musical, que, ao mesmo tempo em que abre mão do rito da apresentação musical o democratiza, afasta o ouvinte de um elemento importante da arte musical, que é a apresentação ao vivo. Mesmo que a gravação seja de uma apresentação ao vivo, a redução está presente. Há aí uma sucessão de intermediários físicos que reduz a onda sonora e o ambiente acústico sonoro do ambiente da apresentação, assim

como uma fotocópia da fotocópia que vai, aos poucos, ficando menos nítida e menos parecida com o documento original. Com a gravação, a onda sonora e o ambiente acústico são interpretados e transformados em sinais, outrora magnéticos ou físicos, contemporaneamente digitais, os quais são gravados no meio apropriado, como um CD ou fita cassete. O aparelho leitor de CD, por sua vez, transforma os sinais digitais em som, por meio de caixas acústicas que amplificam o som eletronicamente. A música gravada e apreciada dessa maneira, com exceção da música essencialmente eletrônica, amplamente difundida no meio artístico musical desde meados da década de 1950, acaba perdendo parte de sua essência, de sua produção sonora primordial, que em realidade, somente existiu no momento da gravação. Há nesse ponto uma banalização do fazer musical, que torna simples a execução e simplifica a fruição.

### 3.3.1 Considerações sobre o trabalho do músico instrumentista

No que tange ao trabalho do músico em apresentação musical, torna-se necessário tecer algumas considerações. O que se espera socialmente de um músico durante a apresentação de uma obra musical é, na sociedade capitalista, o domínio técnico do instrumento. Um músico precisa desenvolver e demonstrar controle total sobre o instrumento musical, deve conhecer todas as suas possibilidades e utilizá-lo da melhor maneira possível de modo que atenda às exigências ou sugestões existentes na partitura. Qualquer erro pode comprometer a execução e penalizar o músico. A apresentação musical leva em conta diversos aspectos de ordem social, histórica, cultural, antropológica, técnica, psicológica e musical. Considerando esses aspectos é possível divisar alguns elementos que fazem parte do “aqui e agora” da execução musical.

A apresentação musical representa ao músico, ao mesmo tempo, um momento de tensão e um momento de fruição e prazer. Tensão porque todos os músculos do corpo e todos os pensamentos estarão voltados ao domínio sobre o instrumento e sobre a obra. Prazer devido à aceitação pública se seu intento for alcançado e principalmente devido à fruição estética que o artista usufrui no momento em que executa seu instrumento. Durante a apresentação a preocupação

principal do músico estará sobre o domínio técnico do instrumento, o uso correto dos movimentos estudados e das técnicas de execução desenvolvidas durante a fase de estudo da obra. É um momento de extrema atenção no qual qualquer movimento é percebido pelo músico, como quando alguém entra na sala de audição, por exemplo. Além do domínio técnico cabe ao músico preocupar-se, e aí entra a complexidade existente na apresentação musical, com o modo como interpretará a obra, ou seja, o que, na obra, ele deseja destacar ou não, o que ele considera esteticamente importante ou não na obra executada. Isso vai diferenciar apresentações diversas de uma mesma obra. Cada músico possui uma maneira diferente de interpretar uma obra musical. Isso não quer dizer que cada intérprete toca a nota que acha melhor. Não possui relação com a execução técnica em si, mas sim com a execução estética, pois cada intérprete, mesmo sendo a mesma obra e o mesmo instrumento, desenvolve um som próprio.

Torna-se interessante destacar, dentro dessa discussão, a relação existente entre músico e instrumento. Historicamente os instrumentos musicais possuem origem nas possibilidades que o corpo humano tem de gerar ondas sonoras. Como qualquer outra ferramenta, como o machado ou a enxada, o instrumento musical tem uma relação de extensão com o corpo humano. Além disso, também como qualquer outra ferramenta, o instrumento musical passou por diversas transformações de ordem tecnológica no decorrer da história da humanidade e também dentro da história de cada cultura humana. É significativo notar que a flauta, por exemplo, consta na história das mais variadas culturas, desde a chinesa e japonesa até a americana pré-colombiana e europeia.

Com o desenvolvimento tecnológico, porém, a relação de extensão do corpo humano existente no instrumento musical se torna cada vez mais complexa, passando a se assemelhar com a relação entre homem e máquina. Há uma passagem interessante em Benjamin (1975) relacionada ao cinema, mas que pode ser pensada na música, que ilumina essa constatação:

O intérprete do filme não representa diante do público, mas de um aparelho. O diretor ocupa o lugar exato que o controlador ocupa num exame de habilitação profissional. Representar à luz dos refletores e ao mesmo tempo atender às exigências do microfone é uma prova extremamente rigorosa. Ser aprovado nela significa para o ator conservar sua dignidade humana diante do aparelho. O interesse desse desempenho é imenso. Porque é diante de um aparelho que a esmagadora maioria dos cidadãos precisa alienar-se de sua humanidade, nos balcões e nas fábricas, durante o dia de

trabalho. À noite, as mesmas massas enchem os cinemas para assistirem à vingança que o intérprete executa em nome delas, na medida em que o ator não somente afirma diante do aparelho sua humanidade (ou o que aparece como tal aos olhos dos espectadores), como coloca esse aparelho a serviço do seu próprio triunfo (BENJAMIN, 1975, p. 179).

Entendendo, nesse sentido, o ator como músico e o aparelho como seu instrumento, pode-se entender a complexa relação que há não apenas entre intérprete e instrumento, mas também entre intérprete e público. O domínio técnico sobre o aparelho, a máquina ou o instrumento é interessante ao público, mesmo que ele não entenda o real motivo desse interesse. Se durante o dia de trabalho o trabalhador se aliena de sua humanidade no contato com seu instrumento de trabalho, seja uma máquina ou um computador, à noite (se formos considerar, apenas para exemplificação, a execução musical à noite) ele, defronte a outro trabalhador, realiza sua vingança ao presenciar o domínio técnico perfeito do músico sobre o seu instrumento. O músico, nesse processo, ao invés de se alienar de sua humanidade, torna possível sua própria humanização e a dos demais, pois a arte, qualquer que seja a sua forma, tem uma propriedade emancipadora e humanizante que lhe é própria. De certa forma, o músico vence o instrumento, ao mesmo tempo veículo e empecilho para a expressão artística, e reafirma sua humanidade, sendo o instrumento, nesse momento, apenas um meio, e não um fim, para a fruição da arte musical.

### 3.3.2 O papel emancipador e formador da arte e da música

Se o trabalho, tomado ontologicamente, considerado como elemento caracterizador do homem tem capacidades formativas, de humanização e emancipação do indivíduo, a arte, como reflexo da realidade, atividade e forma de expressão humana, também possui as mesmas capacidades. A arte forma no momento em que o indivíduo, singular e fragmentado, tem o encontro com o gênero, universal e humanizante, produzindo o efeito catártico, revelando a realidade concreta. Com essa revelação, o indivíduo retorna à cotidianidade, porém compreendendo-a de maneira diferente, necessariamente mais apurada. “A arte,

portanto, educa o homem fazendo-o transcender à fragmentação produzida pelo fetichismo da sociedade mercantil” (FREDERICO, 2000, p. 305).

Como toda a arte, do ponto de vista ontológico, ou seja, como reflexo antropomorfizador da realidade, a música possui um importante viés de emancipação e de humanização do ser social. Ela possui uma potência educativa e formativa, assim como os demais elementos que ontologicamente caracterizam o homem, como o trabalho, a ciência e a linguagem.

Se por um lado a arte, no contexto capitalista, assume valor de troca e características de mercadoria, por outro, é sempre inerente à arte uma potencialidade constante de emancipação do ser humano, uma força libertadora, mesmo que, por vezes, intrínseca. Se a criatividade humana é ilimitada, não está pré-estabelecida, não obedece a dogmas ou regras, a arte, como manifestação dessa criatividade, para ser efetiva e cumprir com seu potencial libertador, não deveria conhecer limites ou restrições. A expressão artística libertadora não é apenas de uns poucos gênios reconhecidos historicamente, mas sim de todo o ser humano, pois a arte, longe de ser algo inalcançável ou incompreensível, destinada ao conhecimento de poucos privilegiados, continua sendo necessidade fundamental do ser humano enquanto ser social.

Por ser autônoma em relação à realidade que reflete, a arte tem a possibilidade de, ao construir um mundo à parte do mundo real, criticar e analisar, mesmo que subjetivamente, a realidade, tendo a propriedade de revelar, dessa forma, a essência escondida pela aparência da cotidianidade fragmentada.

Se a arte tem como características a possibilidade humanizar e emancipar, entendemos que a uma instituição de ensino de arte, como a EMBAP, cabe a mesma função, não necessariamente de humanizar e emancipar diretamente, mas sim de gerar as condições ou possibilidades para que tal resultado ocorra. Se, no entanto, verificamos, ao mesmo tempo, que os normativos educacionais que regem os Projetos Pedagógicos dos cursos oferecidos pela instituição baseiam-se no referencial da lógica da pedagogia das competências, essas possibilidades de emancipação humana diminuem. Por outro lado, a capacidade de resistência a esse referencial por parte da instituição pode ser reforçada devido não só ao fato de tratar-se de instituição de ensino superior, dotada da propriedade de exercer sua autonomia em relação ao normativo, mas principalmente pela característica especial de ter como objetivo o ensino e a propagação da arte. No caso do Projeto

Pedagógico do Curso Superior de Instrumento, objeto de análise desta dissertação, essa possibilidade de resistência ao normativo educacional existe, assim como também há a possibilidade de adaptação.

#### **4 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA E O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE INSTRUMENTO DA ESCOLA DE MÚSICA E BELAS-ARTES DO PARANÁ: AUTONOMIA OU ADAPTAÇÃO?**

No presente capítulo será realizada uma análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais contidas nos Pareceres CNE/CES nº 67 de 11 de março de 2003 e nº 195 de 5 de agosto de 2003 nos quais a Resolução CNE/CES nº 2 de 12 de março de 2004 . Em seguida, os esforços estarão voltados à análise do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Instrumento da Escola de Música e Belas-Artes do Paraná – EMBAP, procurando evidenciar, em todos os aspectos possíveis, elementos de autonomia ou de adaptação em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais analisadas.

Em um primeiro momento o Parecer CNE/CES nº 67/2003 será analisado em seu inteiro teor, tanto do ponto de vista estrutural quanto no que se refere a seu conteúdo. Por tratar-se do normativo que introduz a noção de Diretrizes Curriculares Nacionais, colocando-se como avanço em relação à noção de Currículos Mínimos, buscar-se-á analisar as principais justificativas apresentadas para essa diferenciação, identificando características próprias da lógica inerente à pedagogia das competências.

Em seguida, este trabalho procederá ao estudo do Parecer CNE/CES nº 195/2003 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Teatro, Dança, Design e Música. Como o foco desse trabalho está voltado à legislação educacional em relação ao curso de graduação em Música, somente o que se refere a este último curso será analisado, vinculando, ao mesmo tempo, à análise da Resolução CNE/CES nº 2/2004 que reproduz, por sua vez, salvo alguns trechos, *ipsis litteris* o contido no Parecer. Procurar-se-á identificar elementos característicos da pedagogia das competências relacionando-os à sua adaptação à formação do músico e às suas contradições em relação ao viés emancipador da música. Do mesmo modo, buscar-se-á entender o papel que cabe à música, segundo as mencionadas legislações, para a sociedade e sua importância capital para a formação do músico, bem como suas especificidades.



Estas análises servirão de requisito e base para o estudo do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Instrumento da EMBAP.

Em um primeiro momento, com o intuito de localização espacial e temporal, apresentar-se-á breve histórico da formação da EMBAP. Em seguida, a atenção estará voltada à análise do Plano de Desenvolvimento Institucional da EMBAP, que, apesar de fazer parte do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Instrumento, faz referência à instituição como um todo, motivo pelo qual será analisada antecipadamente. Logo após, a justificativa e a concepção pedagógica do curso, como partes componentes de importância do Projeto Pedagógico, serão analisadas. Após essa análise, o estudo estará centrado no que o documento em análise apresenta como perfil do egresso, assim como as competências e habilidades esperadas do formando, configurando-se em tomo central da presente pesquisa. Logo após, a título de complemento e aprofundamento da análise do perfil do egresso e das competências e habilidades prescritas pelo documento, voltar-se-á a atenção para o estudo das ementas das disciplinas que compõem o currículo do Curso Superior de Instrumento.

#### 4.1 O PARECER CNE/CES Nº 67 DE 11 DE MARÇO DE 2003.

O Parecer CNE/CES nº 67 de 11 de março de 2003 se apresenta como referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais (Diretrizes Curriculares Nacionais) para os Cursos de Graduação, como contraposição à concepção dos Currículos Mínimos, previstos na Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61 (BRASIL, 1961) e na Lei da Reforma Universitária 5540/68 (BRASIL, 1968), que acabavam por detalhar demais o conteúdo de cada disciplina e a carga horária dos cursos reduzindo a liberdade ou autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) em elaborarem seus Projetos Político Pedagógicos e suas grades horárias e curriculares.

Desta forma, a interpretação do Parecer, como crítica aos currículos mínimos, possibilita à IES ter a liberdade de organizar seus cursos elaborando Projetos Político Pedagógicos específicos ou de mudar os cursos de acordo com as novas exigências da ciência, da tecnologia e do meio. Tem-se aí um primeiro esboço de

um apelo à adaptabilidade, ainda muito sutil, porém já presente. Não coloca, como se entende aparentemente, a escola como ambiente de liberdade. Pelo contrário. Anuncia a liberdade e a autonomia ao mesmo tempo em que as vincula às necessidades de adaptação às exigências da ciência, da tecnologia e do meio.

A respeito do Parecer CNE/CES 776/1997 (BRASIL, 1997a), o texto da legislação em análise aponta esse avanço em relação aos currículos mínimos apresentando princípios que, em maioria, levam a uma efetiva formação humana e profissional como: valorização da autonomia das IES; defesa de uma formação sólida que não se destine apenas ao exercício profissional, mas também à geração de conhecimento, potencializando uma maior autonomia intelectual do indivíduo.

Evidenciando uma maior participação das IES e da sociedade na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, o Parecer chama a atenção para o Edital 4 (BRASIL, 1997b), publicado pelo MEC em 4 de dezembro de 1997, no qual convoca as IES a criarem propostas para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais. Tal procedimento, segundo o Parecer, teve a função de trazer legitimidade às Diretrizes.

O Edital 4, entre suas informações básicas, traz as orientações gerais para a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais para as IES. No tocante às competências e habilidades, define abaixo:

As Diretrizes Curriculares devem conferir uma maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos. Desta forma, ao invés do atual sistema de currículos mínimos, onde são detalhadas as disciplinas que devem compor cada curso, deve-se propor linhas gerais capazes de definir quais as competências e habilidades que se deseja desenvolver nos mesmos. Espera-se, assim, a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho. (BRASIL, 1997b, p. 1).

O Parecer apresenta recomendações fundamentais válidas para as Diretrizes Curriculares Nacionais de qualquer curso de graduação. Estas recomendações se traduzem na valorização da autonomia das IES, na definição de cargas horárias mínimas para cada curso, na promoção da interdisciplinaridade, na integração entre saber acadêmico e profissional e na melhoria de qualidade dos Projetos Pedagógicos.

Como resultado da convocação do Edital 4 definiu-se o que as Diretrizes Curriculares Nacionais deveriam contemplar: perfil do formando/ egresso/profissional – conforme o curso, o projeto pedagógico devendo orientar o currículo para o perfil profissional desejado; competências/habilidades/attitudes; habilitações e ênfase; conteúdos curriculares; organização do curso; estágios e atividades complementares; acompanhamento e avaliação. Tem-se aí o aparecimento dos termos competências, habilidades e attitudes, o que já revela uma utilização da lógica competência. A lógica das competências se faz presente não apenas pelo aparecimento do termo, mas pela forma como surge: em associação aos termos habilidade e attitudes. No primeiro capítulo deste trabalho foi analisada a lógica competência, a qual possui, entre suas características, o apelo à mudança de atitude, de comportamento em relação a situações de trabalho, vinculada à noção já trabalhada, de imprevisto ou evento. O aparecimento desses três termos associados revela uma absorção dessa lógica pela legislação educacional.

O Parecer passa a apresentar as diferenças e avanços em relação aos Currículos Mínimos vigentes até então:

- enquanto os Currículos Mínimos baseavam a formação profissional nas disciplinas profissionalizantes, as Diretrizes Curriculares Nacionais pensam a formação em nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, ligado, porém, a uma forte noção de adaptabilidade às necessidades apresentadas pela sociedade ou pelo mercado; dá a ideia de autonomia e liberdade, mas condicionadas à adaptabilidade;

- os Currículos Mínimos engessavam o ensino, limitando a liberdade das IES em criar e inovar; as Diretrizes Curriculares Nacionais garantem a flexibilização, direcionando-a, porém, à necessidade de adequação às demandas provenientes dos avanços científicos e tecnológicos;

- se os Currículos Mínimos trabalhavam exclusivamente para a transmissão de conhecimentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais visam a uma formação básica sólida, de forma a preparar o formando para os desafios impostos pelas transformações ocorridas no mercado de trabalho, de ordem social e relacionadas ao exercício profissional;

- as Diretrizes Curriculares Nacionais buscam formar um profissional que se mantenha em permanente preparação, de forma a continuamente se apresentar

apto às mudanças e exigências sempre renovadas advindas das transformações ocorridas no mercado de trabalho e na sociedade em geral;

- os Currículos Mínimos buscam formar um profissional preparado para o exercício profissional; as Diretrizes Curriculares Nacionais, um profissional adaptável às condições apresentadas na realidade social para o exercício da profissão;

Em suma, as Diretrizes Curriculares Nacionais colocam-se como avanço em relação aos Currículos Mínimos. No entanto, esse avanço, apesar de anunciar a flexibilização na legislação em nome da autonomia das IES no desenvolvimento de seus currículos e projetos pedagógicos, acabam por primar pela necessidade de adaptação ou adequação às necessidades impostas pelas novas situações apresentadas na realidade social e econômica do meio.

No entanto, à instituição de ensino não cabe apenas o ensino em si, a transmissão de conhecimentos e informações, assim como a necessidade de se preparar o aluno ou torna-lo apto para a realidade profissional existente na sociedade, mas ofertar uma formação profissional de qualidade. Nesse sentido, não cabe à IES ser apenas um instrumento de adaptação às demandas sociais e profissionais imediatas, quer sejam oriundas do mercado de trabalho ou do conjunto da sociedade. Reside na escola um conjunto de possibilidades que apontam muito mais para uma superação dessa visão aparente da realidade do que a uma adaptação.

[...] a escola, por ser responsável pela transmissão do conhecimento acumulado historicamente e ser, ao mesmo tempo, geradora de novos conhecimentos, tem importância ímpar. Está na escola a possibilidade da construção da emancipação e da humanização do ser social, e de ser um espaço de crítica e resistência à adaptação passiva, à coisificação do homem, de seu modo de pensar e de sua identidade, entendendo a realidade de maneira ao mesmo tempo ampla e concreta. (MARON NETO; MARON, 2011).

Desta forma, resistir e superar significa emancipar, criar as condições requeridas para uma formação integral, que vise à formação do ser humano, em toda a sua complexidade, de um sujeito capaz de compreender a realidade concretamente e não apenas de maneira aparente.

Quando o Parecer em questão passa a analisar o mérito justificador para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais, alguns aspectos chamam a atenção. Em primeiro lugar, a reiteração do engessamento que os Currículos

Mínimos representavam para a formação em nível superior, já que cabia ao Conselho Federal de Educação definir os currículos de cada curso, não restando às IES outra alternativa que não a adequação a essas definições, apesar da possibilidade de oferta de disciplinas optativas ou complementares. Um movimento que sugere uma tentativa de universalização do ensino, relativizando, ao mesmo tempo, a autonomia das IES.

Em segundo lugar, o Parecer aponta que, por não possibilitar o ajuste à realidade vivida por cada IES, os Currículos Mínimos ensejavam à formação de profissionais defasados em relação à demanda do mercado de trabalho.

Em terceiro lugar, a partir dessa aparente necessidade de ajustamento a o que o Parecer chama de “exigência do meio”, “expectativas sociais” ou “demanda reprimida no mercado de trabalho”, o documento aponta para a urgência de uma flexibilização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Não está claro, no entanto, se esta flexibilização se daria em nome da autonomia da IES, do curso e da formação ou em nome da adaptação às “exigências do meio”.

Em último lugar, a Diretrizes Curriculares Nacionais considera a IES como a “caixa de ressonância das expectativas sociais”, onde “ecoava a demanda reprimida no mercado de trabalho, no avanço tecnológico e científico” (BRASIL, 2003a, p. 7).

Entendemos que a relação entre escola e sociedade é inequívoca e profunda, e não se resume ao atendimento de demandas tecnológicas, científicas ou do mercado de trabalho. A escola é organismo fundamental no conjunto da sociedade cabendo a ela uma função que extrapola o simples ajustamento ou adequação às exigências provenientes das urgências econômicas e políticas das transformações do modo de produção capitalista.

O mesmo Parecer deixa claro sua intenção, o que pode auxiliar também no entendimento das demais normativas em análise, principalmente a Resolução CNE/CES nº 2 de 12/03/2004, conforme pode-se observar abaixo

No caso concreto das instituições de ensino superior, estas responderão necessariamente pelo padrão de qualidade na oferta de seus cursos, o que significa, no art. 43 (da nova LDB 9394/1996), preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento, em seus diversos segmentos, econômicos, culturais, políticos, científicos, tecnológicos, etc. Disto resultou o imperioso comprometimento das instituições formadoras de profissionais e de recursos humanos com as mudanças iminentes, no âmbito político, econômico e cultural, e até, a cada momento, no campo das ciências e da tecnologia, nas diversas áreas do conhecimento, devendo,

assim, a instituição estar apta para constituir-se resposta a essas exigências.

Certamente, adviria uma nova concepção da autonomia universitária e de responsabilização das instituições não-universitárias, em sua harmonização com essas mutações contínuas e profundas, de tal forma que **ou as instituições se revelam com potencial para atender 'às exigências do meio', ou elas não se engajarão no processo de desenvolvimento e se afastarão do meio, porque não poderão permanecer 'preparando' recursos humanos 'despreparados' ou sem as aptidões, competências, habilidades e domínios necessários ao permanente e periódico ajustamento a essas mudanças. Com efeito, repita-se, não se cogita mais do profissional 'preparado', mas do profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável.** (grifos nossos) (BRASIL, 2003a, p. 7).

Adaptável torna-se, portanto, a palavra-chave do Parecer nº 67/2003. O normativo evidencia claramente a urgente necessidade de adaptação tanto das IES em relação às “expectativas e demandas do meio” quanto dos formandos não apenas em relação a essas demandas como também em relação à condição de ser ou não adaptável. Passa-se da condição, nesse sentido, de estar preparado para a condição de ser adaptável. Essa alteração parece representar duas das características da lógica da competência, o saber-ser e a capacidade de adaptação. Não basta estar preparado para atender às demandas do mercado ou da sociedade. É preciso, acima de tudo, ser adaptável às mudanças políticas, econômicas, tecnológicas e científicas que se constituem nessas demandas. O indivíduo que é adaptável demonstra essa competência pelo seu comportamento e sua posição frente às mudanças, exatamente como prevê a lógica da competência em relação ao saber-ser.

Outro aspecto que chama a atenção é a utilização do termo recursos humanos. O termo recursos humanos é tipicamente utilizado para identificar a força de trabalho assalariada, termo cunhado pela teoria do capital humano que, como vimos, influencia a teoria das competências. A preocupação com a formação ampliada, emancipatória, capaz de permitir a apropriação de elementos teóricos e concretos da realidade não é prioridade no referido Parecer, representando um movimento de coisificação do ser humano, reduzindo-o a simples recurso, que pode ser tratado da mesma forma que os outros recursos necessários à produção, como matéria-prima e bens de capital, por exemplo.

Na citação acima, ainda há outro aspecto ainda não considerado, que é a autonomia das instituições de ensino. Se, por um lado, o Parecer anuncia como diferencial da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais um aumento da

autonomia das IES, por outro reduz essa autonomia à aceitação ou não de uma adequação às “exigências do meio”. Se a IES optar por não se adequar, permanecerá presa com seu currículo engessado segundo o modelo dos Currículos Mínimos. Se a IES se compromete a se adequar às novas exigências e demandas do mundo em transformação, a ela é prometida toda a autonomia para melhor se adaptar a essas demandas. Logo, a autonomia, assim direcionada, se perde, pois é reduzida a uma simples necessidade de adaptação. Como já foi visto no capítulo primeiro desta dissertação, na discussão a respeito da relação entre currículo e competências, é comum esperar por parte do Estado a definição de legislações educacionais que se adaptem à ordem econômica e política vigente, o que se pode observar claramente no Parecer em análise.

#### 4.2 O PARECER CNE/CES Nº 195 DE 05 DE AGOSTO DE 2003 E A RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 2/2004 DE 12 DE MARÇO DE 2004

O Parecer CNE/CES nº 195 de 05 de agosto de 2003 reafirma o disposto no Parecer CNE/CES nº 67 e passa a definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Dança, Teatro, Design e Música, este último tomado como objeto de análise por parte desta dissertação. Durante a análise do presente Parecer percebeu-se que as Diretrizes elencadas e organizadas pelo documento reproduziam quase que fielmente, inclusive em termos e linguagem, o contido na Resolução CNE/CES nº 2/2004, principalmente nos pontos nos quais o perfil desejado do formando, as competências e habilidades e os conteúdos curriculares são definidos. Assim sendo, passaremos a analisar com maior acuidade os pontos de interesse dispostos na Resolução CNE/CES nº 2/2004, resolução esta que define especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música.

O primeiro e segundo artigos das diretrizes contidas na Resolução definem a necessidade de se elaborar, por parte da instituição de ensino superior, um projeto político-pedagógico para cada curso, definindo a estrutura a ser seguida.

Art. 1º O curso de graduação em Música observará as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas nos termos desta Resolução.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso – TCC, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Música, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; (...)

XII – inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio. (BRASIL, 2004).

Um elemento que chama a atenção nesses artigos é a não obrigatoriedade de se elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – que faria o papel de iniciar o aluno na pesquisa, conforme se verifica no item XII do segundo artigo. Uma contradição em relação ao item IX do mesmo artigo, que prevê o incentivo à pesquisa. Interessa, portanto, que o estudante conclua o curso tocando o seu instrumento com excelência prática, dominando o instrumento em todas as suas possibilidades sonoras, não havendo tanta importância à pesquisa que, segundo o documento, não seria determinante na formação do músico. Entendemos que isso limita a formação do músico, pois não se possibilita a geração de novos conhecimentos na área.

O terceiro artigo define o perfil desejado do egresso, determinando, para isso, a apropriação de cinco capacidades (ou competências) fundamentais.

Art. 3º O curso de graduação em Música deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais,



sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música. (BRASIL, 2004).

A primeira capacidade consiste na apropriação do pensamento reflexivo. Cabe aqui diferenciar pensamento reflexivo de pensamento crítico. Se, por um lado, o pensamento crítico perfaz todo um caminho cientificamente elaborado para o entendimento do objeto de estudo, com uma metodologia de análise pré-determinada, analisando-o teoricamente e em sua concretude, o pensamento reflexivo apenas aborda o objeto de maneira pragmática e fragmentada, não tocando no objeto de estudo em si, mas sim partindo para uma reflexão sem profundidade, pois considera apenas a sua utilidade para a vida prática. Na concepção lukacsiana, tal visão representa um reforço da cotidianidade, um fortalecimento do cotidiano reificado. Para exemplificar o pensamento reflexivo pode-se recorrer a Schön (apud Duarte, 2003, p. 619), quando afirma que

as tradições ‘desviantes’ da formação artística, bem como do treino físico e da aprendizagem profissional, contêm, no seu melhor, as características de um *practicum* reflexivo. Implicam um tipo de *aprender fazendo*, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer.

Para Schön, portanto, o ensino da arte não passaria de mero treinamento, de prática pela prática, como se fosse uma espécie de treino físico tão somente sendo, desse modo, diferente de uma formação universitária. Newton Duarte (2003, p. 619) observa, em seguida, que “a epistemologia e a pedagogia adotadas por Schön levam, portanto, (...) ao tema da alegada inadequação da universidade, tal como ela se encontra estruturada, no que diz respeito à tarefa de formar profissionais (...)”. A visão reducionista da formação artística aplicada por Schön incita à utilização e desenvolvimento de um pensamento reflexivo baseado na subjetividade, atrelada, porém, ao uso prático, imediato, de caráter individual e tácito, representando um claro movimento de “recuo da teoria”<sup>8</sup>.

A segunda capacidade, citada no terceiro artigo, trata da sensibilidade artística. O egresso teria, então, capacidade de demonstrar essa sensibilidade em

<sup>8</sup> O conceito de “recuo da teoria”, amplamente estudado pela professora Maria Celia Marcondes de Moraes, trata do crescente avanço das teorias sociais chamadas pós-modernas caracterizadas pelo pragmatismo e racionalismo excessivamente simplificados em oposição ao estudo crítico e científico da sociedade. Para um melhor entendimento, recomendamos: MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: **Intelectuais, conhecimento e espaço público**; anais da 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, ANPED, 2001. CD-ROM.

sua atuação como músico na sociedade. Pode-se entender sensibilidade artística do ponto de vista do artista singular, no âmbito de sua subjetividade e de sua capacidade de criar uma obra que se sobreponha à particularidade ou condições objetivas que possibilitaram sua existência chegando à universalidade, ou seja, como obra capaz de realizar o encontro do indivíduo com o gênero. É mesmo tido como inerente à atividade artística o desenvolvimento de uma sensibilidade estética apurada. Pela relação que o artista desenvolve no aprendizado tanto técnico, quanto estético, e pelo próprio ambiente de estudo e convívio com a arte musical, é esperado que ele passe a apresentar maior sensibilidade artística e estética tornando-se, portanto, mais consciente e próximo do gênero humano, desalienando-se.

A terceira capacidade possui características efetivamente técnicas, que podem ser consideradas dentro do âmbito da autonomia da arte. Porém, não se pode descuidar das denotações decorrentes do que se entende por técnica. O conhecimento técnico, embora aparentemente desvinculado de pretensos interesses, possui um viés político fundamental. Ter o domínio das técnicas composicionais significa, para o egresso, além de conhecer o que historicamente se desenvolveu na história da música como forma de criação, adotar uma ou mais técnicas no seu próprio processo de composição, ou ainda, e por outro lado, superá-las, criando técnicas inteiramente novas, que absorvam histórica e culturalmente as demais.

A quarta capacidade, que trata do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletro-acústicos e de outros meios experimentais, embora aparentemente esteja dentro do âmbito da autonomia da arte, ou seja, se refira a questões exclusivas da arte musical, demonstra uma necessidade de adaptação que está contraditoriamente ligada a outra necessidade de emancipação. Se por um lado, ter o conhecimento dos meios de manipulação das composições, a partir das mudanças tecnológicas mais recentes ocorridas no sistema capitalista, denota uma aceitação dessas formas de tecnologia impostas, por outro, a música experimental demonstra a necessidade de se ir além do que está instituído. O que em última análise é uma superação, visto que a música está situada concretamente num contexto histórico e material.

A quinta capacidade traz novamente a questão da sensibilidade artística aliada, porém, a um elemento importante, que é o conhecimento da história da

música. Não somente para o músico, mas para qualquer indivíduo, o conhecimento da história da música é fundamental. A questão está na forma como a história da música é entendida. De que história se está tratando. A historiografia tradicional da música baseia-se na sobreposição de compositores importantes, grandes artistas devidamente organizados, engavetados e separados por data de nascimento e morte, cada qual pertencente a seu estilo na história autônoma da música, como se não tivessem relação nenhuma com a sociedade da qual faziam parte. Conhecer o estilo de cada artista no momento da interpretação é de grande importância, pois pode auxiliar no entendimento de sua singularidade e das condições objetivas que originaram a composição da obra, levando mais apropriadamente o indivíduo ao encontro com o gênero, pois valoriza o aqui e agora da interpretação musical.

O quarto artigo que compõe a Resolução em análise é de fundamental importância para o presente estudo. Ele trata especificamente das competências e habilidades que devem ser apresentadas pelo egresso. Referem-se às competências e habilidade prescritas pelo normativo oficial proveniente do Estado brasileiro para atendimento ou absorção pelas instituições de ensino. Cada competência e habilidade será tratada em específico.

Art. 4º O curso de graduação em Música deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para: I - intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática (BRASIL, 2004).

Formar um profissional com competências e capacidades para intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais significa muito mais uma preocupação de adaptação do que de diferenciação. Uma formação assim não concebe o artista como indivíduo crítico a respeito da realidade na qual está inserido, pois entende que a intervenção do artista na sociedade está limitada exclusivamente às manifestações culturais já existentes. O uso do termo “intervir na sociedade” não torna claro o sentido: se é participando da sociedade de maneira adaptativa, ou se é atuando de maneira crítica.

Quando complementado, porém, com o termo “de acordo com suas manifestações culturais”, dá a ideia de adaptação, já que tal intervenção estaria circunscrita à própria manifestação cultural que já existe na sociedade. O termo “manifestações culturais de uma sociedade” não explicita exatamente o que seriam

essas manifestações, dando a entender que estariam ligadas às tradições folclóricas de determinada região ou cidade do país.

Se considerarmos, no entanto, que ao mercado não interessa se o músico possui consciência crítica da realidade social, ou se possui o entendimento das possibilidades de emancipação que a arte carrega consigo, a ele apenas interessando que o músico toque e seja competente na execução de seu instrumento, podemos depreender que ao mercado, enquanto elemento que não pode ser desprezado nessa relação, interessa que o músico possua “excelência prática”, e que seja capaz de demonstrar essa excelência a qualquer tempo. Sensibilidade e criação artísticas exigidas do músico se expressam, segundo a diretriz, pragmaticamente em sua excelência prática. Caso contrário, não seria possível avaliar sua sensibilidade artística. O pragmatismo do normativo revela-se nesta relação, ao equacionar ou mensurar sensibilidade a partir da excelência prática do músico.

Entendemos que a excelência apresentada pelo músico deve ser não apenas prática, mas complexa, como real conjugação praxica entre teoria e prática, superando o viés pragmatista e reflexivo. As possibilidades de utilização da música para a criação artística, como expressão do artista da qual fazem parte também suas características subjetivas, encontram-se limitadas, de acordo com o normativo, pelo tipo de manifestação cultural da qual se participa na sociedade.

A segunda competência apresentada neste quarto artigo diz respeito à pesquisa: “II – viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento” (BRASIL, 2004). Entendemos que é inegável que tecnologia e música são elementos que se inter-relacionam. Entretanto, essa inter-relação ocorre dentro de um contexto histórico-material. Considerando a história da música, cada período histórico está relacionado a um desenvolvimento tecnológico e econômico, não diretamente correspondente, mas facilmente identificável. Não existe necessariamente uma determinação, mas sim uma inter-relação. A pesquisa científica e tecnológica é necessária, porém não pode ser circunscrita apenas aos aspectos estritamente científicos e tecnológicos. Entendemos que a ciência deve expressar a cultura e as criações humanas, sendo acessível a todos. Da mesma forma, a pesquisa científica em música deve possuir um direcionamento suficientemente crítico, buscando compreender a concreta dimensão da realidade.

A terceira competência prescrita pela Resolução CNE/CES em análise trata da atuação do músico na sociedade: “III – atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes” (BRASIL, 2004).

A expressão “manifestação musical, instituída ou emergente” é significativamente dúbia, pois não há nenhuma definição clara do que seja manifestação musical instituída. Provavelmente, a concepção presente na resolução refere-se à manifestação já comum na sociedade, ou seja, festivais, recitais, concertos, a manifestação considerada em sua forma, aceita como tal pela sociedade. A manifestação emergente, então, poderia ser considerada aquela que procura superar a forma tradicional de apresentação, por meio de performances artísticas ou instalações, que já são, contraditoriamente, “instituídas” no meio artístico desde meados do século XX, mas que geram, mesmo porque procuram gerar, surpresa acompanhada de certa resistência por parte do público. Pode-se entender também como manifestação instituída a partir de seu conteúdo, ou seja, o concerto, apresentação ou recital de música erudita, e por manifestação emergente aquela que se destina à apresentação em recital da música popular. Ou ainda, pode-se considerar como emergente a música comercial, composta com o fim de gerar lucros à indústria fonográfica.

A quarta competência trata mais especificamente da atuação do músico em instituições de ensino de música: “IV – atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música” (BRASIL, 2004).

Atuar em espaços culturais denota uma participação do músico em áreas que vão além da manifestação cultural ou da apresentação musical em si. Dá a entender que o músico poderia, com sua formação, trabalhar também em outras áreas ligadas à cultura, sejam de ordem governamental ou privada, administrando projetos culturais, por exemplo, ou realizando sua produção. A articulação com instituição de ensino de música denota uma preocupação, e também uma positividade, em se vincular, até mesmo como extensão, a instituição de ensino, com os espaços culturais, a ponto de se confundirem.

A quinta competência prevê a concepção e a divulgação de composições musicais: “V – estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico” (BRASIL, 2004).

Entendemos que todo o músico tem a possibilidade de estimular criações musicais. Trata-se de característica relativa à sua relação com a música em si. Desta forma, pode-se entender o estímulo a criações musicais como elemento emancipador, humanizante e autônomo. Os significados dos termos, porém, geram dúvidas se esse estímulo se daria dentro do âmbito da autonomia da música ou ocorreria através da divulgação. Já a divulgação deve levar em conta aspectos já apontados anteriormente, relacionados à capacidade, por parte do músico, de construir redes de relações e conseguir patrocinadores, adaptando-se às exigências do mercado. Desta forma, a música a ser divulgada acaba por se adaptar também a essas exigências, encontrando, por tal motivo, limitações à sua livre e autônoma criação. A divulgação da música, quando realizada segundo os ditames do mercado, acaba por anular suas potencialidades artísticas e por fortalecer o aparecimento de bens culturais pautados e criados segundo sua capacidade de gerar lucro, pois acaba por absorver interesses políticos e econômicos de quem possui o poder de divulgar.

O artigo quinto define uma organização curricular a partir de tópicos de conteúdos interligados, a serem seguidos pela instituição de ensino, de forma a assegurar a formação do perfil do profissional desejado.

- I - conteúdos Básicos: estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psico-Pedagogia;
- II - conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência;
- III - conteúdos Teórico-Práticos: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias (BRASIL, 2004).

Trata-se de proposta curricular que segue a lógica de partir do que é mais abrangente para atingir o que é mais específico, gradativamente. Os conteúdos considerados básicos tratam de maneira bastante abrangente assuntos relacionados à cultura e à arte em geral, tecendo relação com as ciências sociais, e em particular com a antropologia.

O que chama a atenção é um primeiro direcionamento, já nos conteúdos básicos, para a licenciatura em música, vinculando a necessidade de criação de disciplinas destinadas ao ensino de conhecimentos em psico-pedagogia, o que já

demonstra uma necessidade, ainda que sutil, de adaptação da formação do músico a uma das exigências do mercado de trabalho que é a sua atuação como professor. Embora aparentemente haja uma negatividade nessa necessidade de adaptação, reconhecemos, por outro lado, que a formação de um bacharel em música com conhecimentos de psico-pedagogia e sendo capaz de ensinar seu instrumento gera ao artista novas possibilidades de emancipação humana, o que pode ocorrer não só pelo contato com a arte, mas também pela transmissão de conhecimentos através da docência e sua geração através da pesquisa. Os conteúdos específicos tratam de conhecimentos referentes à autonomia da música, pois abarcam áreas de vinculação específicas, como o domínio e conhecimento do instrumento, o estudo da teoria musical, o desenvolvimento e aprendizado de técnicas de execução e demais questões essencialmente técnicas.

Os conteúdos teórico-práticos já tratam de questões pretensamente autônomas, porém relacionadas diretamente às necessidades do mercado de trabalho. O Estágio Curricular Supervisionado, existente em muitos cursos de nível superior no Brasil, vincula diretamente ensino e trabalho, o que em música é algo abrangente, embora se perceba um direcionamento desse estágio para a atuação pedagógica. Tal constatação é conferida na exigência seguinte, a Prática de Ensino, o que permite vislumbrar a possibilidade real da atividade de estágio ser absorvida de fato pela prática de ensino.

A exigência seguinte, Iniciação Científica, é já contraditória do texto da Resolução. O já contraditório segundo artigo coloca ao mesmo tempo o incentivo à pesquisa relacionado à não obrigatoriedade da apresentação de algum trabalho científico na conclusão do curso. Essa não obrigatoriedade, embora aparentemente inofensiva, acaba por prejudicar substancialmente as possibilidades de iniciação científica do aluno e, conseqüentemente, seu desenvolvimento acadêmico. A última exigência é emblemática, pois trata da necessidade premente de utilização de novas tecnologias. No âmbito da lógica competência, utilizar novas tecnologias significa a aceitação do que se entende por novas tecnologias no senso comum da sociedade. Trata-se de termo complexo, que trata a tecnologia como coisa sem vínculo com o mundo real, como algo que surge repentinamente e que deve ser prontamente consumido, como tesouro valioso encontrado inadvertidamente. Não se discute, no normativo, o que significa “novas tecnologias”, tampouco o porquê de sua inclusão. Há somente a necessidade urgente de adaptação às tecnologias que “aparecerem”.

Trata-se de entendimento da tecnologia que desconsidera seus aspectos econômicos, políticos e ideológicos, possuindo caráter instrumental. Por outro lado, se considerarmos as possibilidades que as ditas novas tecnologias trazem para a criação e propagação da arte, dependendo de sua utilização e desenvolvimento, nada impede que tais avanços tecnológicos também possam se traduzir em avanços para a emancipação do ser humano por meio da arte.

O sexto artigo da Resolução em análise trata de questões de organização curricular segundo as características de cada instituição.

Art. 6º A organização curricular do curso de Graduação em Música estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção e pré-requisito, atendido o disposto nesta Resolução (BRASIL, 2004).

Um artigo que revela, inclusive, certo reconhecimento da autonomia da Instituição de Ensino Superior, a ela vinculando a responsabilidade na organização do currículo dos cursos e na forma como as disciplinas se organizarão no tempo e no espaço durante o curso, embora as necessidades curriculares impostas pelo Estado, representado pelo normativo em análise, estejam devidamente colocadas no artigo precedente. Trata-se, seguramente, de uma possibilidade de formação mais crítica, de autonomia que cabe à instituição exercer no momento de se definir o currículo do curso, sua organização, a disposição das disciplinas e o conteúdo que compõe cada disciplina, o que inclusive será analisado mais adiante, no estudo do Projeto Pedagógico do curso superior de instrumento da EMBAP.

O sétimo artigo trata especificamente da operacionalização do Estágio Supervisionado.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada Instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria Instituição de Ensino Superior, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens correspondentes às diferentes técnicas composicionais, de meios acústicos, eletro-acústicos e experimentais, interdisciplinares e dos conhecimentos e da expressão estética, bem como de regência e de outras atividades inerentes à área de música, em suas múltiplas manifestações.



§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de Graduação em Música, o estágio supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, conteúdo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente (BRASIL, 2004).

Embora o estágio supervisionado faça parte do currículo apresentado no artigo quinto, o normativo abre a possibilidade, no parágrafo terceiro do presente artigo em análise, de tal estágio constituir como opção por parte da instituição. Porém, para a instituição que incluir o estágio, o normativo abre a possibilidade, no parágrafo primeiro, de se realizar o estágio na própria instituição, evitando o direcionamento do estágio para o ensino, o que é uma contradição, pois, no artigo 5º, na organização curricular, prevê-se, entre os conteúdos teórico-práticos, a prática de ensino.

O artigo oitavo trata das Atividades Complementares e, embora pareça ser um artigo sem muita importância, revela traços significativos da lógica competência.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas, com as inovações tecnológicas, incluindo ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2004).

Com a preocupação de não confundir Atividades Complementares com Estágio Supervisionado, a Diretrizes Curriculares Nacionais insere tais atividades na lógica da pedagogia das competências. Algumas características desta lógica podem ser observadas. Em primeiro lugar, a possibilidade de se reconhecer por avaliação, mesmo sendo atividades complementares, as habilidades, conhecimentos e competências dos alunos. A avaliação de competências é componente fundamental da pedagogia por competências. Em segundo lugar, a avaliação de competências é feita inclusive sobre as competências adquiridas e desenvolvidas pelos alunos fora

do âmbito da instituição de ensino, ou seja, serão avaliados inclusive pelas suas características pessoais, pelo seu comportamento e pelas suas atitudes. Em terceiro lugar, pela relação interessante que o normativo apresenta, ao afirmar, mesmo que indiretamente, que entre as competências adquiridas fora do ambiente escolar, e que serão devidamente avaliadas, existem algumas que foram desenvolvidas nas relações entre aluno e mundo do trabalho.

O nono artigo trata em específico do Trabalho de Conclusão de Curso que, conforme já apresentado, não é obrigatório.

Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso-TCC é um componente curricular opcional da Instituição de ensino superior que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centradas em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamentação específica.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de graduação em Música, Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovado pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração (BRASIL, 2004).

Esta não obrigatoriedade reforça o ponto de vista pragmatista que a legislação educacional possui dos cursos de graduação em geral. No caso da Música em específico, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, caberia, portanto, ao músico executar com competência e excelência prática o seu instrumento, não havendo necessidade de se constituir, além disso, em pesquisador.

O documento em análise, assim como foi possível perceber no Parecer nº 67/2003, demonstrou possuir linguagem e características próprias da pedagogia por competências. As Diretrizes Curriculares Nacionais prescritas no documento analisado demonstram possuir uma linguagem muito próxima da utilizada pela pedagogia das competências. Ocorre que a urgência pela adaptação ao mercado acaba por limitar, na Resolução, a autonomia que a música possui em essência. Ao mesmo tempo, porém, não se deve concluir de maneira direta e pragmática que a formação do músico estará restrita apenas às exigências do mercado. As Diretrizes, que sinalizam para a adaptação, encontram na instituição um primeiro e fundamental ponto de resistência. Como se trata de instituição de ensino de arte e música, a resistência tende a ser maior pois, além da autonomia que a instituição já possui por si, a legislação estatal se depara com a autonomia da arte e da música. Devido a

essa dupla autonomia pode-se entender que nem sempre o que está prescrito no normativo oficial é seguido pela instituição de ensino. Na análise do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Instrumento da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, buscar-se-á capturar elementos suficientes capazes de identificar se o documento produzido pela instituição de ensino tende para a autonomia ou para a adaptação em relação à Resolução.

#### 4.3 BREVE HISTÓRICO DA ORIGEM DA EMBAP

A Escola de Música e Belas-Artes do Paraná – EMBAP - foi fundada em 1948, a partir de várias reformulações ocorridas no âmbito da educação no Brasil após o fim da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo de Getúlio Vargas. Com a decretação das Leis Orgânicas do Ensino, ocorrida entre 1942 e 1946, houve uma reforma profunda de cunho estrutural em todo o sistema de ensino brasileiro. A criação da EMBAP ocorreu na mesma época em que a Universidade Federal do Paraná – UFPR - estava sendo reunificada. O projeto inicial que, posteriormente, não foi concretizado, previa a incorporação da EMBAP à Universidade Federal do Paraná. Como afirma Prosser (2005, p. 31), “de acordo com o projeto dos intelectuais paranaenses da época, (a EMBAP) seria integrada posteriormente à Universidade”.

Em fins do século XIX, Mariano de Lima, artista e intelectual português radicado no Paraná, já havia proposto a criação de uma Academia de Artes paranaense, como havia na época em vários centros culturais da Europa. Esta proposta foi posteriormente defendida pelo pintor Alfredo Andersen, que por décadas atuou junto ao poder público em busca da concretização desta ideia, o que foi continuado pela Sociedade Amigos de Andersen após a sua morte.

O que já ocorria no Paraná desde o início do século XX era um movimento engajado de intelectuais interessados em promover e valorizar a cultura e seu ensino na sociedade paranaense. De um lado, estavam preocupados com a “preparação da elite” (Prosser, 2005, p. 32) e com o aumento do nível cultural da população em geral, por outro, com a manutenção de universitários, futuros

intelectuais e formadores de opinião, no ambiente paranaense, evitando-se, assim, o risco desses estudantes serem atraídos aos centros paulista e carioca. Esse movimento, aparentemente disseminado em várias ações isoladas, mas que na verdade faziam parte de uma única ação conjunta e organizada da elite paranaense, como nos faz entender Prosser (2005), foi responsável pela criação de vários círculos de fomentação da cultura no Paraná, tais como a Academia Paranaense de Letras<sup>9</sup>, o Centro Paranaense Feminino de Cultura - CPFC<sup>10</sup>, o Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico do Paraná - IHGEP, o Círculo de Estudos Bandeirantes – CEB<sup>11</sup>, Sociedade de Amigos de Alfredo Andersen - SAAA<sup>12</sup> e a Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê - SCABI. Desse movimento originou-se a reunificação e federalização da Universidade Federal do Paraná e a criação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR.

O movimento da Escola Nova foi igualmente importante no cenário nacional para possibilitar o surgimento da EMBAP. Esse movimento fomentou a criação das Escolinhas de Arte a partir da década de 1940 em todo o Brasil, aparecendo no Paraná principalmente no Colégio Estadual do Paraná, na Biblioteca Pública do Paraná e no Colégio Sion. As Escolinhas eram voltadas fundamentalmente ao público infantil, preocupadas em formar e apresentar às crianças o mundo das artes plásticas.

No que tange à área do ensino da Música, não se pode deixar de levar em conta os esforços de Heitor Villa-Lobos, considerado o principal compositor da história da música brasileira, pela implementação de uma educação musical, não apenas de cunho específico, voltada a músicos para formação profissional, mas principalmente de uma educação musical constituinte da formação geral do aluno, em todos os níveis de educação. Daí a sua importância com o desenvolvimento do projeto da prática de canto coral nas escolas fundamentais desde a década de 1930, e com o engajamento na luta pela formação de profissionais voltados ao ensino da música.

---

<sup>9</sup> A Academia Paranaense de Letras foi fundada em 1936 e reúne representantes da literatura paranaense.

<sup>10</sup> O Centro Paranaense Feminino de Cultura foi fundado em 1933 e visa desenvolver a identidade cultural e a representatividade da mulher paranaense.

<sup>11</sup> O Círculo de Estudos Bandeirantes existe desde 1929, foi agregado à PUC-PR em 1987, e tem como finalidade incentivar o estudo, a pesquisa e a divulgação das culturas paranaense e brasileira.

<sup>12</sup> A Sociedade de Amigos de Alfredo Andersen foi reativada em 1992 e tem como principal intento a aproximação entre o Museu Alfredo Andersen e a sociedade civil.

A EMBAP surgiu a partir do conjunto desses movimentos, de uma maneira geral, mas fundamentalmente, por força da participação e influência das associações intelectuais regionais.

#### 4.4 ANÁLISE DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA EMBAP

O Projeto Pedagógico do Curso Superior de Instrumento da EMBAP é dividido em dezenove partes mais cinco anexos. A primeira parte apresenta o curso em dados técnicos, apresentando o número de vagas por ano letivo, a carga horária, o turno, e tempos máximo e mínimo para a conclusão do curso.

A segunda parte trata da legislação na qual o presente Projeto em análise está baseado: Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, e no Parecer CNE/CES nº 195/2003, que se baseia, por sua vez, no Parecer CNE/CES nº 67/2003, e que regula, em forma e conteúdo, a elaboração da Resolução CNE/CES nº 2/2004.

A terceira parte aborda dados específicos da instituição Escola de Música e Belas-Artes do Paraná, e divide-se entre a apresentação de breve histórico da instituição e dos cursos ofertados. O histórico da instituição já foi abordado neste trabalho não havendo necessidade de repeti-lo. No tocante aos cursos ofertados, a EMBAP, como instituição de ensino de artes, oferece, em nível de graduação, os cursos Superior de Instrumento – Bacharelado, objeto de estudo da presente análise, Licenciatura em Música, Superior de Canto – Bacharelado, Superior de Composição e Regência – Bacharelado, Superior de Pintura, Superior de Escultura, Superior de Gravura e Licenciatura em Desenho.

Interessante notar a abrangência da instituição, principalmente no que se refere aos cursos da área musical, que parte do curso de Formação Musical I, destinado a alunos a partir dos seis anos de idade, e atinge cursos em nível de pós-graduação “*lato sensu*”. Neste ponto, a EMBAP possui uma diferença fundamental em relação às demais instituições de ensino superior, pois se trata de instituição voltada não apenas ao ensino superior, mas também à formação musical em diversos níveis de ensino, mesmo que oficialmente em nível de extensão, revelando possuir grande abrangência e diversidade de cursos ofertados. Tais cursos se dividem em Formação Musical I, Formação Musical II e Avançado em Música.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da EMBAP faz parte do Projeto Pedagógico, configurando-se em sua quarta parte. Pelo fato de tratar da instituição como um todo, decidimos analisar em primeiro lugar o PDI, para, em seguida, analisar os demais aspectos do Projeto Pedagógico relacionados exclusivamente ao Curso Superior de Instrumento. Dentre outros assuntos, o PDI trata do planejamento estratégico da instituição e apresenta-se dividido em cinco partes.

Na primeira, o PDI caracteriza a EMBAP, ou seja, a diferencia das demais instituições de ensino superior, apresentando suas peculiaridades fundamentais da seguinte maneira em seu item 4.1:

- Instituição **universitária**, pública e gratuita na oferta de ensino de graduação;
- Instituição especializada na formação de artistas, docentes de Arte e preparação de **caráter propedêutico** e profissional em diferentes faixas etárias;
- Instituição que em suas atividades de investigação científica enfatiza a pesquisa **paranaense e brasileira**;
- Instituição que se constitui como **espaço cultural** para difusão de sua produção científica e artística. (EMBAP, 2009, p. 10) (grifos no original).

Na presente caracterização, verifica-se uma necessidade premente e fundamental por parte da EMBAP de reafirmar seu caráter público, de se colocar antes de tudo como instituição universitária que oferece gratuitamente cursos de graduação em arte. Ao mesmo tempo, coloca-se como formadora, sobretudo, de artistas, termo que se diferencia frontalmente ao termo “formação profissional”, presente na Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse sentido, na EMBAP a formação de artistas se dá pela criação de um ambiente ou pela geração de possibilidades que tragam ao estudante meios de se desenvolver como artista ou estudioso da arte. Antes mesmo de se colocar como instituição de caráter profissional, ou profissionalizante, a EMBAP afirma preparar em caráter propedêutico, ou seja, o ensino propedêutico estaria também privilegiado em relação ao ensino estritamente profissionalizante.

A característica seguinte confronta-se diretamente com a ideia de não obrigatoriedade de realização de TCC presente na Diretrizes Curriculares Nacionais, pois além de colocar como necessidade fundamental da instituição, a pesquisa estaria direcionada ao estudo das artes paranaense e brasileira, sem demérito da

arte em sua universalidade, revelando, entretanto, a falta de produções científicas que tratem da arte brasileira e, principalmente, da arte paranaense. Finalmente, a EMBAP se coloca como espaço cultural para divulgação do que é estudado e produzido no seio da instituição.

A segunda parte do Plano de Desenvolvimento Institucional afirma que a missão da EMBAP é:

**formar profissionais de Arte, preservar, gerar e difundir o conhecimento científico, artístico e tecnológico, mediante o Ensino, a Pesquisa, a Extensão e Produção Cultural, nas áreas do saber artístico, com a finalidade de promover a cidadania, o desenvolvimento cultural, humano e sustentável, em âmbito estadual e nacional.** (EMBAP, 2009, p. 10) (grifos no original).

A missão acima apresentada possui alguns elementos de adaptação que merecem atenção. Formar profissionais de Arte tem o mesmo significado, no documento, que formar artistas. Ocorre que os termos “artista” e “profissional de arte” possuem conotações diferentes. Todo o ser humano é artista, mas nem todo o ser humano é profissional de arte. Para fazer arte basta ser homem, pois trata-se de atividade que, como o trabalho, caracteriza o ser humano enquanto ser social.

Por um lado, pode-se trazer à tona a relação *ser e exercer*, na qual todo o ser humano é intelectual (GRAMSCI, 2006) e artista ainda que não exerça essas funções na sociedade. “Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2006, p. 53). Por outro, a noção de “artista” remete ao indivíduo que, pela sua singularidade, supera a particularidade que originou a produção artística, atingindo a universalidade, o gênero humano, possibilitando sua emancipação e a dos demais indivíduos. A missão apresenta, portanto, uma contradição em relação ao que está disposto na caracterização da EMBAP, na qual a instituição se apresenta como formadora de artistas e de caráter propedêutico.

Em seguida o documento apresenta, como parte do Plano de Desenvolvimento Institucional, os objetivos gerais da instituição:

· Promover a criação cultural e o desenvolvimento da capacidade artístico-científica e tecnológica, bem como do **pensamento reflexível (crítico)**<sup>13</sup> (sic!); (grifo nosso)

<sup>13</sup> Transcrição literal e fidedigna do que consta no Projeto Pedagógico da EMBAP (p. 11).

- Formar profissionais nas diferentes áreas de conhecimento artístico, aptos para a inserção em setores profissionais e à participação no desenvolvimento da sociedade brasileira;
- Incentivar o trabalho de pesquisa, com vistas ao desenvolvimento das artes, das ciências e da tecnologia, bem como à preservação e à difusão da cultura;
- Promover e desenvolver todas as formas de conhecimentos artísticos, culturais, científicos e técnicos, por meio da produção artística, do ensino, da pesquisa e da extensão;
- Estender à sociedade serviços das atividades de ensino, pesquisa, extensão e produção artística gerados na Instituição;
- Articular-se, em sua área de atuação, com entidades nacionais e internacionais mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira. (EMBAP, 2009, p. 11).

O primeiro objetivo apresentado é de grande interesse, pois demonstra uma característica fundamental do documento, que é a oscilação entre a adaptação e a resistência às Diretrizes Curriculares Nacionais. A utilização do termo pensamento reflexivo ou reflexível evidencia um elemento de adaptação e também de contradição. O ato de refletir não é negativo, já que a reflexão é inerente às capacidades humanas do indivíduo enquanto ser social. Porém o pensamento reflexivo e todo o arcabouço teórico que carrega, remete a um pensamento fenomênico, ligado apenas ao acontecimento prático analisado em aparência.

O segundo objetivo trata da preparação profissional, ressaltando a preocupação de tornar o egresso apto para sua inserção no todo da sociedade. Neste ponto torna-se interessante atentarmos para o uso do termo “apto” e não “adaptável”, conforme sugere a Diretrizes Curriculares Nacionais contida no Parecer CNE/CES nº 67/2003 analisado anteriormente. Estar apto significa ser capaz de, estar habilitado para. Ser adaptável possui conotação distinta, pois se refere à capacidade de alguém se ajustar imediatamente a qualquer mudança ou qualquer situação apresentada, reforçando a noção de adaptabilidade discutida no final do primeiro capítulo deste trabalho.

Os demais objetivos apontam para um traço emancipador, ao ressaltar a importância da pesquisa e da extensão, da articulação com outras instituições para a difusão da cultura, e com a preocupação da inserção do egresso não somente no mercado de trabalho, mas no conjunto da sociedade.

Parte importante do PDI da instituição é a sua visão de futuro, apresentando um ponto de vista mais emancipador do que o ponto de vista adaptativo da Diretrizes Curriculares Nacionais:



- Um grande centro de referência artística, no Ensino, Produção Científica e Artística, com um elenco de profissionais altamente qualificados;
- Uma Instituição, especializada na área de Arte, com um projeto de expansão orientado em quatro direções:
  - Na graduação com abertura de novos cursos;
  - Na Pós-Graduação com a expansão de cursos (stricto sensu e lato sensu);
  - Na expansão com programas especialmente voltados para formação propedêutica ao ensino universitário;
  - Na formação continuada para os egressos, ao longo de sua atividade profissional;
- Uma instituição com intenso intercâmbio universitário com outras instituições congêneres da área artística. (EMBAP, 2009, pp. 11-12).

A intenção de ser centro de referência na área artística manifesta o desejo, por parte da instituição, de se colocar de maneira ativa e autônoma perante a sociedade. Ao mesmo tempo, a EMBAP planeja ainda uma expansão institucional, por meio da abertura de novos cursos de graduação e pós-graduação, do intercâmbio com outras instituições voltadas ao ensino e difusão da arte, e por meio da implementação de programas que reforcem a necessidade da formação em arte para o todo da sociedade.

#### 4.5 JUSTIFICATIVA E CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO

Em consonância à visão de futuro apresentada pela EMBAP, esboçado no item anterior, a justificativa aprofunda as necessidades de autonomia da instituição, apresentando seu ponto de vista a respeito do papel da música e do músico na sociedade.

No segundo parágrafo da justificativa, encontra-se um elemento de adaptação:

No princípio, preocupada apenas com a formação de musicistas competentes e engajados na tradição histórica – chamada erudita – da música universal, a Escola passa a atuar também como **formadora de mentes sensíveis às condições mutáveis de mercado** e recepção e às condições de transformação da história que vivemos. (EMBAP, 2009, p. 19). (grifo nosso).

Dada a análise já empreendida em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais, pode-se entender que, formar “mentes sensíveis às condições mutáveis de mercado” representa uma necessidade de atendimento das demandas advindas do mercado. Com isso não pretendemos afirmar que o mercado, por si só, carrega apenas negatividade no seu significado. Justamente pelo fato da sociedade ser composta de vários outros elementos além do mercado, a ênfase que tanto a Diretrizes Curriculares Nacionais quanto o Projeto Pedagógico colocam no papel do mercado na formação superior chama a atenção, como se o mercado merecesse destaque maior do que os demais componentes da sociedade. Ao mesmo tempo, esse movimento de adaptação carrega em si uma contradição: possuir uma mente sensível ao mercado não significa necessariamente aceitar suas imposições, pode também significar apenas considerá-las.

No parágrafo seguinte, já pode ser identificado um movimento de emancipação e autonomia quando afirma que a necessidade da urgência em se refletir sobre os “conceitos preestabelecidos sobre a arte e de suas extensões e conseqüências [...] não somente como fonte de entretenimento e prazer, mas como elemento essencial de cultura e conhecimento” (EMBAP, 2009, p. 19). Fica claro, por parte da instituição, que não cabe à arte um papel secundário na totalidade da sociedade, mas sim uma atuação preponderante. A arte não pode ser relegada apenas a uma fonte de entretenimento. Seu papel é muito mais relevante, pois faz parte do processo de formação e emancipação humana.

Como colocado no segundo capítulo deste trabalho, a teoria lukácsiana concebe o entretenimento como ciclo problemático do agradável que, ao invés de promover a emancipação, agrava o estranhamento, favorecendo a reprodução das condições sociais do cotidiano, não chegando a promover o encontro catártico do indivíduo com o gênero humano. As proposições da EMBAP sugerem indícios de que possui uma visão de arte para muito além do simples entretenimento, como algo humanizante, promovedor e criador de cultura e conhecimento.

Em seguida a instituição coloca, de maneira inequívoca, sua posição a respeito do papel tanto da arte e do artista perante a sociedade quanto da instituição, revelando reconhecer sua importância na totalidade social, ao apresentar “a necessidade da arte e do artista como elementos fundamentais de inserção na sociedade, a partir de sua atuação como indivíduos provocadores de reflexão e de mudanças” (EMBAP, 2009, p. 19). Assim, segundo a instituição, não cabe ao artista

atuar de acordo com as demandas e mudanças do meio, mas sim provocar mudanças e reflexões na sociedade.

Mais adiante, o documento entra em uma discussão contrapondo a música como fruição, prazer ou entretenimento com a música que nega esse sentido de fruição reforçando a noção de historicidade. Entendemos, no entanto, que a música, dada a sua complexidade, deve ser concebida como reflexo da realidade, dotado de uma *poiésis* antropomorfizante, na qual a possibilidade de fruição supera as limitações de contexto histórico e social da particularidade do artista criador, chegando ao momento emancipatório da catarse, no qual o encontro do indivíduo, alienado de si e encoberto pelo véu do cotidiano fragmentado, com o gênero humano, com a universalidade, se realiza.

Apesar de apresentar o artista e a arte como atores promotores de mudança e com potencial de reflexão a respeito da sociedade na qual estão inseridos, a justificativa, em sua totalidade, apresenta diferentes elementos que tornam evidente a oscilação entre a adaptação e a emancipação. Ao mesmo tempo em que coloca o artista como agente provocador de mudanças, sugere uma formação voltada à adaptação, chamando a atenção para o desenvolvimento e utilização de competências e habilidades, como se pode perceber adiante, quando o documento afirma que

a formação e o desenvolvimento do educando devem englobar uma dimensão ética (valores morais e conduta social), sócio-política (participação solidária e responsabilidade social) e sócio-cultural (interação social), além dos fundamentos científicos e conhecimentos técnicos, competências e habilidades (EMBAP, 2009, p. 20).

Neste excerto, é possível identificar a manutenção da noção de competências, próprias à base epistemológica contida nas Diretrizes Curriculares.

Por outro lado, entende-se que, apenas pelo fato de constarem os termos “competências e habilidades” no documento, não se pode concluir com exatidão se a instituição assim os utiliza compreendendo sua significação no contexto da pedagogia das competências ou se os entende somente como uma parte componente do todo que envolve a formação e o desenvolvimento do músico, ou ainda, se os concebe apenas como uma demonstração de fidelidade às Diretrizes Curriculares Nacionais pela obrigação de ser aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

Quando o Projeto Pedagógico adentra a apresentação da concepção pedagógica do curso, alguns elementos chamam a atenção. O documento declara, neste momento, atender ao que está contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música, colocando a instituição como formadora de profissionais na área de execução musical. Interessante o destaque que o documento destina para a concepção de música adotada pela EMBAP:

Entretanto, a Música – tanto em seus aspectos teóricos quanto práticos – não pode ser desvinculada da ampla dimensão cultural, herdada em longo processo evolutivo e que abrange importantes aspectos históricos, éticos e filosóficos que norteiam a formação de seus profissionais. (EMBAP, 2009, p. 21).

Embora o termo “processo evolutivo” suscite ampla discussão, o que não seria o caso para esta análise, apesar de que abordar a música e sua historicidade de um ponto de vista linear seja temerário, a preocupação em se reafirmar a música e, conseqüentemente, a arte não como algo de ordem simplesmente técnica e prática, mas sim como área de extrema importância do conhecimento humano, revela que a instituição compreende, por um lado, a complexidade histórica e social que envolve a música e, por outro, que vê nas Diretrizes uma certa limitação nesse sentido. Desta forma, a instituição reafirma sua identidade construída historicamente, se posicionando de maneira autônoma em relação às Diretrizes.

O documento torna clara a filosofia utilizada para a construção curricular, ao aliar disciplinas teóricas e gerais a disciplinas práticas e específicas. As disciplinas teóricas destinam-se prioritariamente ao estudo da importância da historicidade da música e ao estudo da morfologia e sintaxe musicais, revelando uma preocupação com uma formação mais contextualizada. Desta forma, observa-se que os objetivos das disciplinas teóricas visam a uma integração entre as diversas áreas de conhecimento, a reflexões sobre questões pertinentes ao fazer musical e ao embasamento teórico da execução musical. As disciplinas práticas são específicas para cada instrumento e envolvem postura corporal, técnica de execução, exercícios diversos adaptados às características de cada instrumento e às necessidades de aprimoramento apresentadas pelos alunos. A preocupação apresentada por parte da instituição em se destinar boa parte das disciplinas à área propedêutica demonstra que não basta apenas formar um músico hábil e fluente na execução musical, ou seja, capaz de demonstrar excelência prática na execução do instrumento, mas

principal e fundamentalmente, um músico que, além disso, tenha consciência de sua atividade prática, entendendo toda a complexidade histórica e cultural que reside na música que executa. Essa integração entre teoria e prática talvez evidencie, mais do que uma tentativa de interdisciplinaridade, uma tentativa de se realizar a práxis.

#### 4.6 O PERFIL DO PROFISSIONAL, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Na definição do perfil do profissional, a EMBAP demonstra acatar o que está colocado nas Diretrizes, indo, no entanto, além dela quando se refere especificamente ao curso Superior de Instrumento. Embora transcreva quase que integralmente o que está disposto nas Diretrizes, o Projeto Pedagógico faz questão de acrescentar alguns elementos que merecem destaque: “Como características específicas do Curso de Instrumento, o formando ainda deve ter conhecimento de seu instrumento, das técnicas de manipulação das possibilidades de produção sonora e das questões inerentes às relações corpo-instrumento” (EMBAP, 2009, p. 23). Apesar de aparentemente técnicos, os acréscimos na definição de perfil por parte da instituição destinam-se a abranger questões relativas à autonomia da música enquanto forma de arte.

Quando a instituição, em sua definição do perfil esperado, afirma que o egresso deve ter conhecimento de seu instrumento, tal afirmação soa óbvia, pois é evidente que um violinista, por exemplo, deve conhecer o violino para poder tocá-lo, embora não esteja claro sobre que tipo de conhecimento se está tratando. O violinista conhece o violino, já que interpreta obras musicais por meio do instrumento. A EMBAP, no entanto, preocupa-se não apenas com o conhecimento aparente do instrumento, mas também com o conhecimento de todas as suas possibilidades sonoras, pois saber tocar um instrumento é diferente de ter o conhecimento de todas as suas possibilidades de produção de sons.

É interessante notar também que a instituição aborda a relação existente entre o corpo do músico e o instrumento no momento da interpretação musical. Desta forma, os elementos incluídos no perfil do egresso pela instituição, no Projeto Pedagógico, representam um todo complexo e indissociável: conhecer o instrumento é, além de saber tocá-lo, conhecer ao máximo suas possibilidades de produção

sonora, sendo que, para isso, torna-se fundamental ao instrumentista conhecer além do instrumento, seu corpo, de maneira a utilizá-lo, no momento da relação entre corpo e instrumento, que é o próprio fazer artístico, da forma mais humanizante e prático possível.

A instituição, ao abordar o perfil do egresso e assim como faz mais à frente no tocante às competências e habilidades, executa um movimento de absorção e superação do que está disposto nas Diretrizes. No Projeto Pedagógico, o perfil do egresso presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais é citado diretamente, sinalizando-se que a instituição aceita e acata o que lá está definido. Mas, a partir dessa aparente aceitação das Diretrizes Curriculares Nacionais, a instituição, fazendo uso de sua autonomia curricular e institucional, dá um passo além, ao definir de maneira mais específica não somente o perfil do egresso, como também competências e habilidades.

A parte na qual o Projeto Pedagógico trata especificamente das competências e habilidades esperadas do aluno egresso aparece como um segundo item, dentro do capítulo referente ao perfil do profissional, colocada, portanto, logo em seguida ao item que trata do perfil do egresso. No tocante às competências e habilidades, a instituição, assim como ocorre no perfil do egresso, transcreve quase que literalmente as competências e habilidades existentes no Parecer CNE/CES nº 195/2003 e na Resolução CNE/CES nº 2/2004. Essa transcrição literal, embora possa significar uma assimilação pura e simples das Diretrizes Curriculares Nacionais, também pode deixar transparecer uma necessidade de aceitação formal dessa legislação, embora somente um estudo de campo na instituição tenha a capacidade apontar e responder essa questão mais concretamente. Essa segunda probabilidade demonstra estar mais próxima da realidade, pois a instituição faz questão de acrescentar logo em seguida, outras cinco competências e habilidades que, por um lado, complementam as competências e habilidades contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e, por outro, as questiona.

A EMBAP, ao colocar em documento oficial uma lista de competências e habilidades próprias a serem desenvolvidas e, portanto esperadas do egresso, demonstra que a instituição está exercendo sua autonomia em relação à orientação nacional, o que caracteriza sua postura mais humanizante e orgânica em relação à autonomia da arte, não tocando em questões relacionadas especificamente às necessidades do mercado, às demandas do meio e às exigências relacionadas à

transformação do aluno num ser adaptável, como quer o Parecer CNE/CES nº 67/2003. Esta constatação podemos encontrar nas competências abaixo elencadas e analisadas.

A primeira competência indicada pela instituição refere-se em específico à autonomia da música, à organicidade do fazer musical e artístico, ressaltando a importância do conhecimento da historicidade da música e de suas peculiaridades, como o conhecimento da morfologia e da sintaxe musicais: “Assim, o formando do curso superior de instrumento, como musicista profissional, deve: - Possuir domínio dos fundamentos da música, tendo um conhecimento amplo de sua história e de suas principais manifestações em diversas culturas” (EMBAP, 2009, p. 23).

Esta competência age como significativo ponto de resistência em relação à Diretrizes Curriculares Nacionais, pois é possível perceber que a visão de música que a instituição possui é diferente da apresentada pelas Diretrizes. Embora as Diretrizes, até certo ponto, reconheçam a música como elemento emancipador, ao destacarem sua importância na propagação e no desenvolvimento da cultura e do conhecimento, sua visão da música parece orientar-se pelas condições impostas pelo meio, como se não fosse possível também à música gerar questionamentos, estimular a visão crítica da realidade, possibilitando transformações, ao invés de acompanhar apenas aquelas transformações sofridas pelo meio ou pela sociedade.

A EMBAP demonstra, nesta primeira competência específica indicada, que seu entendimento de música é de maior amplitude do que o das Diretrizes Curriculares Nacionais, pois parece propor sua autonomia enquanto arte e sua capacidade ímpar de produzir inúmeras possibilidades de emancipação humana, não só pela fruição, mas também pela compreensão, na fruição, de sua genericidade e universalidade. Desta forma a música, ao mesmo tempo em que pode ser capaz de individualizar cada ser social, como criador, intérprete ou ouvinte, os aproxima, pois ressalta a universalidade do gênero humano que os particulares possuem em comum. Embora não tenha sido possível comprovar empiricamente, esta sinalização é clara no Projeto Pedagógico: a música e a arte devem ser atuantes e provocadoras de mudança, não sendo subservientes às mudanças geradas por outras áreas da ação humana, como a economia e a política, por exemplo.

A segunda competência elencada pela instituição trata de assunto abordado na definição do perfil do egresso, que é a relação entre artista e instrumento,

necessária para que a arte musical seja possível: “Ter os domínios necessários para se expressar musicalmente com um instrumento, sendo capaz de atuar em performance e atividades musicais” (EMBAP, 2009, p. 24). Esta competência possui relação com o controle e domínio de si, do instrumento e da linguagem musical. Revela, ao mesmo tempo, a necessidade do músico, como ser social, controlar sua esfera orgânica a ponto de tornar a interpretação da obra artística possível, num movimento de recuo das barreiras naturais internas do ser social (LUKÁCS, 1964).

Observe-se que a EMBAP apresenta as competências esperadas de forma gradual, ou seja, primeiro o egresso deve ter o domínio dos fundamentos da música, sua história, sua teoria para então ter e desenvolver o domínio do instrumento e suas capacidades de produção de sons, a prática. A partir deste ponto a instituição passa a tratar da atuação do músico na sociedade, com visão ainda ligada à autonomia da música, ou seja, mais preocupada com as possibilidades de emancipação e humanização que a música enquanto forma de arte carrega consigo, do que com o imperativo de adequação às demandas do mercado e do meio social, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Conforme já observado na análise da justificativa do Projeto Pedagógico, a instituição entende que a atuação do músico deve ocorrer de maneira ativa e não subserviente a interesses estranhos à arte musical, agindo como artista provocador de mudança e reflexão no meio social. Desta forma, pode-se verificar que as três últimas competências e habilidades específicas indicam a forma como a instituição espera que ocorra a inserção do egresso no mundo do trabalho.

- Elaborar e implantar projetos de formação de grupos musicais;
- Dirigir e acompanhar grupos musicais;
- Coordenar e participar de apresentações musicais para grupos diversos (regionais, duos, trios, quartetos, orquestra de cordas, *big bands*, bandas, coral, conjuntos vocais e solistas) (EMBAP, 2009, p. 24).

A instituição não toca, em nenhum ponto das competências e habilidades por ela incluídas, na necessidade de acompanhar as exigências do mercado de trabalho ou de atender às demandas e expectativas do meio.

Para a EMBAP, conforme consta na justificativa do Projeto Pedagógico, o artista não deve ser alguém facilmente adaptável, portanto a-crítico às mudanças impostas, mas sim ser um agente provocador de transformações na sociedade na qual está inserido, a ponto de poder promover a emancipação humana, apesar de as



condições objetivas e as fragmentações da cotidianidade concorrerem para a alienação cada vez mais refinada e complexa, na atual fase de desenvolvimento do sistema de produção vigente.

A forma de inserção prevista nestas três últimas competências demonstra a importância do desenvolvimento da autonomia pelo músico para a EMBAP. Ao mesmo tempo, tais competências definem o que a instituição entende, em relação a o que está prescrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais, de como deve ser a atuação do músico na sociedade. No caso da EMBAP, a interpretação dada concorre para uma atuação ativa e provocadora do músico no meio social. O fazer musical possui, segundo esta visão, grande abrangência, para muito além da execução e da apresentação em público, envolvendo exatamente a preparação e a viabilização desse momento da manifestação da arte musical. Uma visão que indica reforçar a relação da arte com o gênero humano, com a amplitude da cultura e da música para a humanidade, para além das limitações existentes na lógica do sistema produtivo vigente. O mercado, porém, não deve ser de todo esquecido e desvinculado da formação. Formar para o mercado de trabalho é necessário e inclusive aceito pela instituição, já que absorve as orientações contidas nas Diretrizes. A EMBAP, no entanto, demonstra ter uma preocupação em seu processo de formação que vai além da adequação às necessidades de mercado.

#### 4.7 AS EMENTAS DAS DISCIPLINAS NO CURRÍCULO DO CURSO SUPERIOR DE INSTRUMENTO DA EMBAP

O currículo do Curso Superior de Instrumento da EMBAP se compõe de disciplinas teóricas e disciplinas práticas. As ementas escolhidas para análise foram selecionadas de acordo com sua importância na grade curricular e com a abertura encontrada no corpo da ementa que possibilitasse a realização de um estudo mais apurado. As ementas não analisadas não deixam de possuir importância. Por serem ou excessivamente técnicas ou vinculadas exclusivamente à sintaxe e morfologia musicais, não possibilitaram apontar, via análise documental, movimentos que indicassem adaptação ou autonomia em relação às determinações das Diretrizes. A análise das ementas das disciplinas selecionadas proporcionará uma visão mais

apurada do que a instituição busca em matéria de formação acadêmica para o músico egresso. Muitos são os elementos de autonomia e vários são também os elementos de adaptação que são identificados no corpo dessas ementas, o que se tentará apontar a partir de suas análises.

Para uma melhor estruturação da análise, a abordagem começará pelas disciplinas teóricas, na tentativa de uma melhor compreensão do todo, atentando-se, porém, às ementas que se colocam além da definição técnica da disciplina e possibilitam uma abertura maior para a realização de uma análise mais apurada.

Iniciamos a análise pelas disciplinas de História da Música I e História da Música II, assim divididas anualmente. Em suas ementas é possível distinguir movimentos de positividade e autonomia, revelando uma compreensão da complexidade e da historicidade da música.

Desenvolvimento do conhecimento do aluno através de exposição e pesquisa sobre a história dos povos, a história da arte e mais especificamente sobre a história da música no seu contexto social e econômico com a análise dos fatos e características musicais de cada época nas suas várias manifestações: desde a linguagem musical, os instrumentos, a função, a estética, etc. (EMBAP, 2009, p. 51).

A ementa indica a preocupação de partir de uma perspectiva mais abrangente (história dos povos), passando pela história da arte para enfim chegar ao objeto da disciplina, a história da música, sem deixar de analisar o contexto histórico e social-econômico no qual a manifestação artística foi criada e desenvolvida.

É perceptível a preocupação com o estudo da totalidade do conhecimento histórico e artístico relacionado à área da música bem como a compreensão de sua amplitude em relação às diversas atividades e manifestações que caracterizam o ser social. Ao mesmo tempo, a disciplina enfoca as particularidades dessas manifestações segundo a época e a sociedade na qual foram criadas, bem como as interrelações entre linguagem musical, instrumentos, sociedade, economia e a análise dos fatos que se produziram por estas interrelações.

A presença da disciplina de metodologia científica constitui uma tentativa clara de se desvincular a música do viés pragmatista, aliando-a ao desenvolvimento do conhecimento científico e acadêmico por meio da pesquisa. Como está previsto na grade curricular do curso (EMBAP, 2009, pp. 28-29; p. 69), o Trabalho de Conclusão de Curso figura como disciplina obrigatória do 4º ano. Embora elencada

entre as disciplinas de formação complementar, demonstra a intenção da instituição em ir além do que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, tornando a pesquisa obrigatória no nível de graduação.

A ementa da disciplina Antropologia Cultural, por sua vez, revela uma maneira de se aprofundar o estudo realizado pelas disciplinas de História da Música, ao se buscar entender não apenas as dimensões históricas e sócio-econômicas do fazer musical, mas também suas dimensões antropológicas, possibilitando assim uma apreensão mais completa ao aluno, não apenas da música em si, mas do fazer artístico como um todo, buscando ampliar a totalidade do conhecimento em música desenvolvido na instituição.

Já a disciplina Técnica do Ensino do Instrumento I revela a necessidade, anunciada nas Diretrizes e absorvida pelo Projeto Pedagógico, de adequação às necessidades do mercado de trabalho: “A formação do educador e o desenvolvimento da capacidade e atitudes reflexivas. A introdução de novas estratégias pedagógicas e novas metodologias de avaliação e a importância da didática.” (EMBAP, 2009, p. 53). No entanto, essa adequação demonstra mais o atendimento às necessidades do egresso em se inserir no mundo do trabalho no sentido de ter uma atividade profissional, do que às do mercado em si, em seu sentido de perpetuação da lógica capitalista. Movimento que revela uma contradição, pois as necessidades do mercado, embora imersas nesta lógica, não devem ser ignoradas, mas sim superadas pela participação e inserção de egressos sujeitos provocadores de mudança.

Apesar de tratar-se de curso de bacharelado e não de licenciatura, as disciplinas de Técnica do Ensino do Instrumento I e II, e Estágio Supervisionado Profissionalizante são destinadas fundamentalmente ao ensino e ao estudo da didática do instrumento.

A ementa da disciplina Estágio Supervisionado Profissionalizante específica para os instrumentos violino, viola e violoncelo é suficientemente clara: “a matéria destina-se à preparação do aluno de violino, viola e violoncelo para a prática profissional do ensino do instrumento por meio do estágio supervisionado” (EMBAP, 2009, p. 53).

Por outro lado, pode-se observar na ementa da mesma disciplina destinada aos alunos de saxofone, uma preocupação mais ampla:

“o estágio como meio de aperfeiçoamento cultural e de relacionamento humano proporcionando complementação do processo ensino aprendizagem e constituindo-se em instrumento de integração do indivíduo com a realidade, como também de Instituição/Comunidade ou Instituição/Instituição” (EMBAP, 2009, p. 53).

Uma ementa que não está voltada ao ensino apenas, mas à percepção de que a formação em música almeja algo mais amplo, mais próximo de uma tentativa de emancipação. Nesse sentido, chamar a atenção para a importância do aperfeiçoamento cultural e do relacionamento humano, demonstra essa maior amplitude sem que se deixe de levar em conta a relação entre indivíduo e a realidade que o cerca, e a relação entre a instituição formadora e a sociedade.

Entre as disciplinas práticas, várias ementas específicas de diversos instrumentos declaram a necessidade, por parte do instrumentista, de se conhecer a didática do instrumento, como se pode observar na ementa da disciplina Instrumento IV – Fagote: “formação da capacidade didático-pedagógica para o ensino do instrumento” (EMBAP, 2009, p. 59); nas ementas das disciplinas Instrumento III e IV – Cravo: “formar futuros professores do instrumento para atender a demanda do mercado de trabalho” (EMBAP, 2009, p. 59); nas ementas das disciplinas Instrumento I, II, III e IV – Flauta Doce: “formação do concertista e do professor de flauta doce” (EMBAP, 2009, p. 60); nas ementas das disciplinas Instrumento I, II, III e IV – Oboé: “estudo da técnica instrumental e dos processos de interpretação para formação de educador e de oboísta profissional capaz de interpretar como solista, obras de todos os estilos e épocas da música” (EMBAP, 2009, p. 61).

Apesar de poder ser considerado como um movimento de adaptação ao que está proposto nas Diretrizes, isso não ocorre de maneira direta ou linear. Ao invés de ser interpretada como um direcionamento do estudante do curso de bacharelado para uma formação docente, embora não sendo um curso de licenciatura, tal preocupação deve ser entendida como a criação de uma possibilidade a mais de atuação para o egresso. Não está se tratando aqui de uma limitação na formação, mas sim de uma ampliação, para que o músico, além de poder atuar como artista provocador de mudanças, possa provocá-las também pelo ensino de seu instrumento.

A preocupação com a inserção no mercado de trabalho também está explícita na ementa da disciplina Instrumento I – Violino: “visando à possibilidade de ingresso no mercado de trabalho” (EMBAP, 2009, p. 55). Tal ponto de vista não

implica necessariamente no atendimento imediato e a-crítico das demandas advindas do mercado. Compreender, ao mesmo tempo, o mercado de maneira apenas negativista é reduzi-lo, é subsumir sua dialética. Ingressar no mercado do trabalho possui grande importância, pois é a partir daí que o egresso pode começar a atuar e a participar efetivamente da sociedade como artista e músico. Não apenas sua sobrevivência depende desse ingresso, como também a criação de novas possibilidades de emancipação capazes de ser geradas pelo artista. Não é pela negação do mercado que se sobressai o artista criador e crítico de sua realidade, mas sim por meio de sua superação, pelo ir além das condições e exigências apresentadas pelo mercado que a criação artística pode chegar à universalidade e, dessa forma, promover a emancipação. Se entendermos o mercado como parte da particularidade que envolve as condições objetivas nas quais o artista está inserido, ele representa não um mecanismo de contenção da criação, embora o seja em aparência, mas sim, e concretamente, em ponto de partida, em causalidade, para a superação do cotidiano fragmentado e o atingimento da universalidade e consequente encontro do indivíduo com o gênero humano.

Nesse sentido, percebemos positividade interessante nas ementas das disciplinas Prática de Performance – Atividades Artísticas I, II, III e IV:

A Prática Artística é um espaço de apresentação musical onde o corpo docente e discente da EMBAP, bem como músicos convidados, interpretam publicamente seu repertório. Esta oportunidade de participar dos concertos como executante e/ou ouvinte representa a ampliação do conhecimento de obras musicais de períodos e estilos variados, contribuindo na formação do ouvinte e no refinamento da sua percepção/apreciação musical. Com o intuito de compartilhar esta atividade com a comunidade e cumprir sua responsabilidade sócio-cultural, a EMBAP tem anunciado as apresentações musicais nos meios de comunicação – como jornal e Internet – para convidar todos os amantes de música a assistirem, gratuitamente, as Práticas Artísticas. Nesse sentido, a produção musical da escola passa a ser apreciada também além dos espaços acadêmicos, e a comunidade tem a oportunidade de ampliar sua vivência cultural. (EMBAP, 2009, p. 66).

São vários os elementos de autonomia e humanização que podem ser encontrados nessa ementa. Entre eles, pode-se destacar a preocupação com a propagação da música, da arte e da cultura, por meio da divulgação e da abertura da disciplina para a sociedade, que dela pode participar livremente. Tal atitude demonstra que a instituição tem consciência de sua função social e crítica, atuante perante a sociedade, oferecendo ambiente provocador de mudanças e possibilitador

de momentos de emancipação humana. O fazer artístico também se faz presente na disciplina, pois torna possível ao aluno desenvolver novos conhecimentos próprios do momento da performance, o que não se consegue de outra maneira. A relação com o público, a postura perante o instrumento, o controle do nervosismo, a memorização técnica e estética da obra a ser apresentada, o desenvolvimento de novas percepções que surgem somente no momento da apresentação, são conhecimentos que não são adquiridos apenas com o estudo diário e individual. Para o músico, representa um momento de formação, de aumento de conhecimentos. Assim, o músico, pelo controle dos instintos, domina sua esfera orgânica do ser indo além dele, dominando suas capacidades enquanto artista indo além delas.

Para o expectador, participar da Prática Artística traz a possibilidade de fruição da obra executada ao vivo, de conhecer novas obras e apreender de maneira mais completa a literatura musical já produzida, de gerar um movimento de catarse pela superação do indivíduo no encontro com o gênero. A autonomia da arte nesse momento revela-se, para a ementa em análise, como categoria de importância fundamental. No contato com a arte, além da catarse provocadora do momento de universalização humana, a essência é da mesma forma revelada como essência e a aparência é dela separada, mostrando-se ao indivíduo como aparência. Este é o momento de universalização de maior importância para a arte musical, no qual o ciclo iniciado pelo artista criador, e continuado pelo artista intérprete, realiza sua função emancipadora no contato com o indivíduo imerso no cotidiano fragmentado da realidade social que, a partir desse momento, passa a não mais se mostrar tão fragmentado quanto dantes.

Também é possível verificar, em algumas ementas, a importância que a instituição destina para uma formação crítica aliada ao conhecimento da historicidade que envolve a arte a ser estudada. Na ementa da disciplina Instrumento II – Percussão, essa constatação é evidente: “dar continuidade ao aprimoramento técnico e artístico do aluno, com uma visão histórica, estética e crítica” (EMBAP, 2009, p. 62); da mesma forma, a ementa da disciplina Instrumento II – Órgão, reforça essa ideia: “sistematização do estudo técnico-interpretativo numa análise formal e numa visão histórica, estética e crítica musical” (EMBAP, 2009, p. 61).

Interessante notar que o estudo da técnica não se encontra desvinculado da visão histórica e crítica do que se executa. Assim, compreende-se que estudar um instrumento musical não significa apenas o ensaio, a passagem das notas, a leitura racionalizada do que está escrito na partitura e sua memorização, a repetição de técnicas de dedilhado, embocadura, ou postura corporal, dependendo do instrumento. O estudo do instrumento é muito mais do que a mera execução técnica. Abarca questões que envolvem não apenas a técnica, mas também e principalmente, a cultura, a história, a particularidade na qual a obra executada foi desenvolvida, a estética, a filosofia e a sociedade, tanto a ouvinte, quanto da qual adveio a obra, isso se não se tratar da mesma. Essa postura demonstra que a EMBAP se coloca perante a sociedade como formadora de músicos, não apenas de executores de música.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como tema de investigação o Projeto Pedagógico do Curso Superior de Instrumento da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, esta dissertação procurou identificar e compreender os movimentos de autonomia e adaptação nele presentes, tomando-se como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música, em especial no que se refere à pedagogia das competências e à urgência ou não de adaptação do profissional egresso ao mercado de trabalho.

A partir da análise dos Pareceres CNE/CES nº 67/2003, 195/2003 e da Resolução CNE/CES nº 2/2004, constatamos a existência da lógica da pedagogia das competências nestes normativos que referenciam, aprovam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música. Para tanto, foi necessário iniciar com a compreensão da origem da pedagogia das competências e sua historicidade, e sua relação com a teoria do capital humano, bem como suas principais características, de modo que fosse possível identificar ou não sua utilização e incorporação no momento da análise do Projeto Pedagógico.

Por esse motivo, no primeiro capítulo enfocamos o estudo da teoria do capital humano e, por conseguinte, das teorias das competências. A teoria do capital humano revelou ser uma teoria que vincula desenvolvimento econômico com educação, tomando esta última como investimento. As teorias das competências surgem como desdobramento e atualização da teoria do capital humano, em face das transformações sofridas pelo sistema produtivo capitalista em fase de acumulação flexível. Desta forma, tanto as teorias das competências quanto a teoria do capital humano, como instrumentos ideológicos do capital, servem de mecanismos de refinamento da extração de mais-valia, como agentes mantenedores do senso comum e como elementos de contenção da transformação social. Ao promoverem a confluência de interesses entre capital e trabalho (para não dizer a imposição dos interesses do primeiro sobre o segundo), conseguem, pelo consenso, reforçar o senso comum em detrimento do bom senso sobre o trabalhador, possibilitando, ao mesmo tempo, um refinamento da extração de mais-valia, que é obtida de maneira sutil, velando as contradições entre capital e trabalho e contendo



as possibilidades de transformação social por parte da organização da classe trabalhadora.

Como contraponto às teorias das competências, no segundo capítulo, discorreremos sobre a arte e seu potencial emancipador e humanizante, devido à sua condição de reflexo da realidade. Se as teorias das competências pretendem atuar como elemento de adaptação aos imperativos de manutenção do sistema produtivo vigente, a arte atua, pelo contrário, no sentido de tornar a realidade aparente complexa, num movimento de revelação da essência, tornando a realidade concreta ao indivíduo, possibilitando a ele maiores possibilidades de desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e do cotidiano.

Entendemos que o ensino de música, em qualquer nível, não deve ser limitado por exigências ou interesses de ordem política ou econômica. Entendemos, também, que a pedagogia das competências, quando incorporada ao currículo, exerce um papel de limitar o ensino de arte e música, direcionando-o às necessidades advindas do mercado de trabalho e do sistema produtivo em geral.

Assim como a música, por ser forma de arte, tem a propriedade de exercer autonomia em relação à realidade que reflete, há também, por parte da instituição de ensino de arte, a possibilidade de fortalecimento de sua autonomia em relação aos normativos oficiais. Por conta disso procuramos investigar em que medida a pedagogia das competências, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais, é incorporada pelo Projeto Pedagógico da EMBAP.

Por isso nossa hipótese era a de que o Projeto Pedagógico do curso superior de Instrumento da EMBAP resiste às proposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música, possibilitando ao egresso uma formação voltada mais à emancipação e à formação humanas do que à adaptação às necessidades do meio e do mercado, devido à arte musical ser entendida pela instituição como atividade criadora, humanizadora e fomentadora de potencialidades humanas.

Tomamos como objetivos analisar o processo de formação do músico considerando as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Música e o Projeto Pedagógico da EMBAP para o curso superior de Instrumento; investigar se essa formação se distancia de uma perspectiva ontológica, criadora, restringindo-se a um sentido pragmático e mercantil; e

investigar a potencialidade da música como campo criador por excelência a partir do qual não se pode restringir a formação do músico a razões de mercado.

No terceiro capítulo deste trabalho buscamos responder as questões e a atingir os objetivos elencados acima. A partir da base teórica desenvolvida nos dois capítulos anteriores partiu-se para a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais contidas no Parecer CNE/CES nº 67/2003, destinado aos cursos de graduação em geral. Nessa análise, observamos uma necessidade de, em primeiro lugar, servir de contraponto ao referencial dos currículos mínimos que, segundo a visão do documento, engessavam e limitavam a educação e a formação em nível superior, reduzindo as possibilidades de exercício da autonomia das IES. Em segundo lugar, o referido parecer preocupou-se em apresentar como urgente a necessidade de se formar não apenas um egresso preparado para a inserção no mercado de trabalho, mas sim um profissional adaptável às mudanças e variações sofridas, não apenas pelo mercado, mas por todo o conjunto da sociedade, dadas as transformações ocorridas no sistema produtivo vigente.

Além disso, o referido documento apresenta, entre os elementos que obrigatoriamente uma Diretriz Curricular Nacional deve contemplar, a necessidade de desenvolvimento, por parte do aluno, de competências, habilidades e atitudes, termos que demonstram a adoção, por parte do documento, da lógica competência, que prevê, entre suas características, a associação de um comportamento esperado à habilidade ou competência apresentada.

Como última observação a respeito deste Parecer, chamamos a atenção para a utilização do termo “recursos humanos”, revelando uma incorporação da teoria do capital humano neste documento. Se um documento normativo oficial concebe a formação educacional em nível superior como formação de recursos humanos, é possível perceber que a base teórica adotada pelo documento está longe de estar preocupada ou destinada a uma formação humana, integral e crítica, mas com uma formação de recursos para utilização do capital, como mão-de-obra capacitada, com vistas ao atendimento das demandas provenientes do mercado.

O Parecer CNE/CES nº 195/2003 corrobora o Parecer CNE/CES nº 67/2003, principalmente no tocante à contraposição das Diretrizes Curriculares Nacionais em relação aos currículos mínimos, e no que tange à formação de um indivíduo não apenas preparado, mas sim adaptável de acordo com as exigências advindas do meio ou do mercado. Além disso, o referido Parecer apresenta a forma como a

Resolução que institui as Diretrizes específicas para os cursos de Música deve ser organizada, o que encontramos efetivamente na Resolução CNE/CES nº 2/2004, que foi analisada em seguida.

Nessa Resolução, verificamos a existência de alguns elementos que, devido ao referencial existente nos Pareceres analisados, se vinculam à lógica da competência, e de outros elementos que, no entanto, possuem positivities que não podem ser desconsideradas. Essas positivities estão no reconhecimento, por parte da Resolução, da autonomia da IES na definição de seu regime acadêmico, o que a possibilita organizar, com certa liberdade, as disciplinas em tempo e espaço no currículo; no incentivo à pesquisa, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais não entenda que o Trabalho de Conclusão de Curso seja obrigatório; no estímulo a criações musicais por parte do egresso; na valorização da sensibilidade artística do músico, embora esteja relacionada à singularidade e à subjetividade do artista. Encontramos, por outro lado, elementos característicos da lógica da competência no apelo à adaptação às necessidades do mercado de trabalho; na proposição que prevê a avaliação das competências, habilidades e atitudes apresentadas pelo aluno; na necessidade de apropriação do pensamento reflexivo; no pragmatismo que perpassa todo o documento. Importante ressaltar que, se analisado de maneira isolada, a Resolução apresenta mais elementos de positividade do que de negatividade. Se lembrarmos, entretanto, que o mesmo documento está baseado no Parecer CNE/CES nº 195/2003 e no Parecer CNE/CES nº 67/2003, as positivities encontradas se relativizam, obnubiladas pela teoria do capital humano e pela pedagogia das competências, cujas características encontramos nos referidos pareceres.

A análise do Projeto Pedagógico que se empreendeu em seguida revelou a existência de muitos elementos de resistência à lógica da competência e do capital humano, elementos esses que demonstram a preocupação da IES em, ao mesmo tempo, reafirmar sua autonomia em relação ao normativo educacional oficial e reforçar o papel humanizante e emancipador da música na sociedade. Por outro lado, os elementos de resistência encontrados apareceram intercalados com elementos de adaptação. Essa característica no Projeto Pedagógico, de oscilação entre a autonomia e a adaptação, foi notada em toda análise.

A análise do Projeto Pedagógico iniciou-se pela investigação do Plano de Desenvolvimento Institucional da EMBAP que, embora seja destinado a toda a

instituição, faz parte do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Instrumento. Já no PDI alguns elementos de resistência se fazem presentes: a IES se identifica como espaço cultural e como ambiente fomentador da pesquisa em arte, principalmente no tocante à arte paranaense e brasileira; a IES planeja ainda ser centro de referência em arte, visando à expansão institucional e à ampliação da divulgação do fazer artístico. Um importante elemento de adaptação, no entanto, é representado pela valorização do pensamento reflexivo, que aparece, porém, de maneira isolada como parte de um dos objetivos gerais da instituição, não possuindo relação com os demais objetivos, os quais possuem uma visão mais ampla das possibilidades de atuação da IES.

A justificativa do Projeto Pedagógico, apesar de manter a característica de oscilação entre a autonomia e a adaptação, possui elementos de resistência bastante significativos: a concepção da arte não apenas como fonte de entretenimento e prazer, mas principalmente como manancial de cultura e conhecimento; o entendimento de que o artista não deve ser um indivíduo adaptável às condições apresentadas pela sociedade e pelo meio ou mercado, mas sim provocador de mudanças e de reflexão.

Se considerarmos que o Parecer CNE/CES nº 67/2003 tem como característica fundamental a urgência pela formação de indivíduos adaptáveis às mudanças e às exigências do meio, podemos compreender a dimensão do exercício de autonomia que a IES realiza ao entender o aluno egresso, o artista, como provocador das mudanças. Para a IES, portanto, o artista deve participar da sociedade não como ator subserviente às demandas do meio, mas sim como agente atuante, fomentador de demandas e de mudanças. Essa evidente demonstração de autonomia institucional contrapõe-se com a necessidade do egresso possuir mente sensível em relação às mudanças provenientes do mercado e com a de demonstrar competências e habilidades, o que sugere um movimento de adaptação. Entendemos, no entanto, que esse movimento surge provavelmente como uma necessidade da IES em ter seu Projeto Pedagógico aprovado junto ao Conselho Estadual de Educação do que por uma incorporação da lógica da pedagogia das competências.

Na definição do perfil do egresso, percebemos haver um movimento de absorção e superação por parte da IES em relação às disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais. A IES acata o que a Diretrizes Curriculares Nacionais

propõe como perfil do egresso, o que é necessário para a aprovação do documento, mas também o supera ao incluir novas características desejadas do egresso relacionadas em específico ao Curso Superior de Instrumento. Esse mesmo movimento ocorre em relação à definição das competências e habilidades esperadas do egresso no Projeto Pedagógico, pois além de incluir todas as competências elencadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o Projeto Pedagógico inclui novas, demonstrando seu exercício de autonomia.

Além de posicionar-se de maneira autônoma em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais, o que já é esperado por parte de uma IES, a EMBAP torna clara, no Projeto Pedagógico, a visão de mundo que possui em relação à música e à arte. As competências e habilidades acrescentadas pela IES no Projeto Pedagógico possuem, em comum, características de organicidade, autonomia do músico, valorização do fazer artístico e musical, não tocando em questões de mercado ou de adaptação a exigências externas à autonomia da música enquanto forma de arte. Este posicionamento demonstra que a visão que a EMBAP possui de arte e música é mais abrangente do que a visão apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A análise das ementas das disciplinas que fazem parte do Curso Superior de Instrumento demonstrou a existência tanto de elementos de autonomia como de adaptação, evidenciando a característica de oscilação entre estes elementos já observada em outras partes do Projeto Pedagógico. Dentre os principais elementos de autonomia, destacamos a obrigatoriedade da realização de Trabalho de Conclusão de Curso, a importância do estudo e conhecimento da história da arte e da música, a prática artística destinada ao exercício do aqui e agora do fazer musical, acarretando em geração de maiores possibilidades de emancipação não só para o executante como também para os ouvintes, o estudo das técnicas de execução e produção sonora do instrumento aliado ao conhecimento da história, da estética e das particularidades nas quais a obra a ser executada foi criada.

Dentre os elementos de adaptação encontrados na análise das ementas, percebemos uma forte necessidade, por parte da instituição, de conseguir colocação, para seus egressos, no mercado de trabalho, como professores de música ou de seus instrumentos. Considerando que a adequação às exigências e demandas do mercado de trabalho representa movimento de adaptação, entendemos, num primeiro momento e aparentemente, que tal preocupação, por

parte da IES, denotava em negatividade. Ocorre que, se analisada de maneira mais apurada, esta aparente negatividade carrega consigo uma dialética. A constatação de uma adaptação, neste caso, se justificaria pela simples necessidade, apresentada na ementa da disciplina, de se adaptar às demandas do meio ou do mercado. Essa necessidade existe. Porém, constatamos que as ementas vão além do seu atendimento. Compreendemos que a música pode ser elemento de emancipação e humanização do indivíduo não apenas pelo seu estudo diário, sua apreciação ao vivo ou gravada, pelo conhecimento de suas particularidades históricas ou pelas interrelações existentes entre a particularidade do artista e a universalidade da arte, mas também pelo seu ensino aos demais, como mais uma possibilidade de superação do cotidiano fragmentado. A intenção, portanto, da IES em destinar algumas disciplinas à didática de ensino de música e do instrumento pode ser considerada elemento de adaptação, que traz consigo, no entanto, uma considerável gama de possibilidades de emancipação.

Por meio da análise do Projeto Pedagógico foi possível verificar que os elementos de resistência contidos no documento são significativos a ponto de relativizar os aspectos de adaptação. Desta forma, podemos afirmar que as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música são absorvidas pelo Projeto Pedagógico, porém não necessariamente incorporadas. Essa absorção ocorre de maneira oficial, sem que haja uma necessariamente incorporação da base teórica na qual se assenta as Diretrizes Curriculares Nacionais, com o intuito de que o Projeto Pedagógico seja aprovado. O movimento realizado na construção do Projeto Pedagógico, neste sentido, não apenas absorve essas proposições como também as supera, na intenção de devolver à Música sua organicidade e sua real importância enquanto arte no meio social, colocando o artista/músico como ator provocador de mudanças, não como indivíduo apenas adaptável às mudanças e exigências advindas da sociedade ou do mercado. Trata-se, portanto, de um movimento de superação que chega a contradizer a necessidade de adaptação exposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

No caso do Curso Superior de Instrumento da EMBAP, as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais, ao serem absorvidas e reinterpretadas pela IES por meio do Projeto Pedagógico, não chegam a conferir à formação do músico instrumentista uma formação pragmática e mercantil, apesar das oscilações,

apresentadas pelo Projeto Pedagógico, entre elementos de autonomia e de adaptação, existirem. Os elementos de autonomia acabam por sobrepujar os de adaptação, conferindo-lhes interpretação distinta da que é dada pela pedagogia das competências, não distanciando a formação musical de sua dimensão emancipadora.

Essa preponderância dos elementos de autonomia existente no Projeto Pedagógico ocorre não apenas pela autonomia da IES em relação ao normativo oficial, mas também pelo papel exercido pela música enquanto forma de expressão artística e reflexo autônomo da realidade. A autonomia da música concorre não somente para reafirmar sua existência como reflexo da realidade, mas para também contrapor-se às demandas de adequação e subserviência provenientes do meio e do mercado das quais as teorias das competências e a teoria do capital humano são porta-vozes. Assim, a autonomia característica da música enquanto arte reforça a autonomia da EMBAP enquanto instituição de ensino. Essa conjugação de autonomias contribui para enfraquecer o referencial baseado na pedagogia das competências e na teoria do capital humano existente nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Dessa forma, a possibilidade de haver uma formação excessivamente pragmática é minimizada, ainda que possa ocorrer.

As respostas às perguntas principais deste trabalho, acima elencadas, foram baseadas a partir do que pudemos analisar documentalmente no Projeto Pedagógico fornecido pela instituição. Somente uma pesquisa empírica poderia chegar a conclusões mais apuradas sobre o que foi estudado. Portanto, entendemos que esta dissertação representa antes um ponto de partida para o estudo dos cursos de graduação em Música do que um estudo conclusivo. A necessidade de aprofundamento do que se analisou documentalmente é evidente. Pretendemos tornar esta necessidade um desafio para a realização de trabalhos posteriores, baseados numa metodologia que, além de se preocupar com uma base teórica e análise documental, faça uso também de uma pesquisa de campo completa o suficiente para corroborar ou não o que foi verificado a partir dos documentos estudados.

Entendemos que a EMBAP possui, como IES, a intenção de formar para o atendimento das demandas do mercado de trabalho, possuindo, entretanto, intuito maior do que uma adequação de seus egressos a esse mercado. A instituição não se coloca apenas como formadora de força de trabalho, mas principalmente como

ambiente gerador de possibilidades de desenvolvimento de conhecimentos, capaz de formar sujeitos críticos, capazes de dominar a linguagem musical e artística, e com elas transmitir e construir a cultura humana em suas várias dimensões, contraditórias ou não.

A superação das necessidades de adaptação contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, observada no Projeto Pedagógico, pode ser interpretada como elemento essencial da arte, dela fazendo uso como instrumento de crescimento e desenvolvimento das potencialidades humanas. Ao mesmo tempo as Diretrizes Curriculares Nacionais, a EMBAP, bem como os sujeitos sociais envolvidos nas práticas pedagógicas desenvolvidas a partir do Projeto Pedagógico e as práticas cotidianas, fazem parte de uma totalidade complexa e contraditória, sendo, portanto, expressões da contradição social.



## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1999. pp. 65-108.

ANTUNES, R.; RÊGO, W. L. (org.). **Lukács**: um Galileu no século XX. São Paulo: Boitempo, 1996.

ARAÚJO, R. C. de. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. **Musica Hodie**. Vol. 6. n. 2. 2006.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. pp. 165-196.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 2/2004**. Diário Oficial da União, Brasília: 12/3/2004, Seção 1, p. 10. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: 14/8/2010.

BRASIL. **Resolução nº. 2/2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências**. Brasília: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior, 2003. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em 14/8/2010.

BRASIL. **Parecer nº. 67/2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS dos Cursos de Graduação**. Brasília: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior, 2003. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>. Acesso em 14/8/2010.

BRASIL. **Parecer nº. 195/2003. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design**. Brasília: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior, 2003. Disponível: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf)>. Acesso em 14/8/2010.

BRASIL. **Parecer nº. 776/97. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.** Brasília: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior, 1997. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em 14/8/2010.

BRASIL. **Edital nº. 4 /97.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior, 1997. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em 14/06/2012.

BRASIL. **Lei nº. 9.394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 14/8/2010.

BRASIL. **Lei nº. 5.540/68. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em 14/8/2010.

BRASIL. **Lei nº. 4.024/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em 14/8/2010.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625. ago. 2003.

EMBAP. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Instrumento.** Curitiba: Embap, 2009 (mimeo).

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRETTI, C. J. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? In: **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, pp. 299-306. dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 401-422, maio/ago. 2004.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L., A construção do modelo de competências no contexto brasileiro - Apresentação. In: ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001a.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Construindo o conceito de competência. **RAC**. Edição Especial, 2001b, pp. 183-196.

FREDERICO, C. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 299-308, set/dez. 2000. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142000000300022&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142000000300022&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14/8/2010.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GINTIS, H. Education, technology and characteristics of worker productivity. **American Economic Review**, s. 1, May, 1971. FRIGOTTO, G. In: **A produtividade da escola improdutiva**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. vol. 2. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GIROUX, H. Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition. Critical perspectives in social theory. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey, 1983. In: SILVA, M. R. da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

HEGEL, F. W. Berlim, 1932. In: LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

HENTSCHKE, L. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 53-56, mar. 2003.

LUKÁCS, G. Estética. v. 1. Barcelona: Grijalbo, 1974. In: FREDERICO, C. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 299-308, set/dez. 2000. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142000000300022&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142000000300022&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14/8/2010.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

\_\_\_\_\_. O trabalho. In: LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. Trad. Ivo Tonet, mimeo. 1964. p. 1-110.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. In: **Educação e sociedade**. Set. 1999. Campinas, vol. 19, n. 64.

MARON, N. M. W. ; MARON NETO, E. Tecnologia e trabalho nos processos de formação humana.. In: IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade, 2011, Curitiba. Ciência e Tecnologia construindo a igualdade na diversidade. Curitiba : UTFPR, 2011. v. CD. p. 01-10.

MARCUSE, H. **O homem unidimensional**: a ideologia da sociedade industrial. 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I Vol 1. 27.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

NOSELLA, P. **Pensamento Operário**: do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político num estudo sobre cinco metalúrgicos de São Paulo. Tese de doutorado. São Paulo: PUC/SP, 1981.

\_\_\_\_\_. **Porque mataram Santo Dias**: quando os braços se unem à mente. São Paulo: Cortez, 1980.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999. In: SILVA, M. R. da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

PLEKHANOV, G. V. A arte e a vida social e cartas sem endereço. São Paulo: Brasiliense(s. d.). In: BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

PROSSER, E. S. **O ensino da arte nas escolas em Curitiba (1940-1960) e a criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná**. In: Anais III Fórum de

Pesquisa Científica em Arte. Curitiba: Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2005. pp. 29 – 38. Disponível:  
<<http://www.embap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=18>>.  
Acesso em: 27 de setembro de 2009.

SILVA, M. R. da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano 18, n. 61, dez./1997.

SOUZA, Z. R. de. **“Eu despedi o meu patrão”**: um estudo sobre o trabalho e a formação profissional no campo da música. 258 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

TROJAN, R. M. **Pedagogia das competências e diretrizes curriculares**: a estetização das relações entre trabalho e educação. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2005.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.